TERCIANA VIDAL MOURA

Tirando a Máscara: As Relações Raciais na Escola

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jaci Maria Ferraz de Menezes

Salvador
Março de 2007

MOURA, Terciana Vidal

Tirando a Máscara: As relações Raciais na Escola / Terciana Vidal Moura. – Salvador: 2006.

226 p.

Orientadora: Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

1. Educação- Educação Étnico- Racial 2. Discriminação Racial na Educação – Ensino Fundamental.

CDU 370.19

CDD 371.3

TERMO DE APROVAÇÃO

Terciana Vidal Moura

Tirando a Máscara:
As Relações Raciais na Escola

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Universidade do estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB)

Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza (PUC-SP)

Profa. Dra. Narcimária Correia do Patrocínio Luz (UNEB)

Salvador, março de 2007.

Dedico esta dissertação a todos(as) aqueles(as) que ainda sonham e lutam por um mundo mais justo;

Aqueles/as que fazem de sua prática cotidiana um espaço de incessante de luta contra qualquer forma de *apartheid*, exclusão, preconceito e discriminação social;

Aqueles/as que se nutrem a cada dia do desejo de construir um mundo melhor;

Aqueles/as que vêem a educação escolar como um instrumento poderoso para garantir as nossas crianças e adolescentes o direito à dignidade humana e o direito de ser diferente.

Enfim, dedico este trabalho a todos os/as professores/as que, por princípios éticos e humanitários decidiu eleger a bandeira contra o racismo uma revolução a ser vivenciada na escola.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a força divina que me ajudou a ter fé, não desistir e enfrentar o processo de construção desse trabalho.

Quero agradecer aos meus pais, José da Silva Moura e Zilda Vidal Moura, pelo exemplo, dedicação, carinho, empenho e solidariedade. Pelo abraço caloroso, pelos favores realizados, enfim, por acreditarem em mim sempre. Esta dissertação eu dedico a vocês. Vocês são tudo para mim!

Ao meu grande companheiro Fábio Josué Souza dos Santos pela companhia, dedicação, amor, cumplicidade e força durante o percurso deste trabalho.

Aos meus irmãos Oscar e, principalmente, Antônio Carlos (Tonho) por ter me amparado durante anos em Salvador, por ter me acolhido e cuidado de mim com tanto amor, carinho e dedicação.

As minhas tias e tios, Ana Moura, Maria Moura, Célia Maria Moura, Neuza Maria Moura, Maria Dajuda Moura, Renilda Vidal, Railda Vidal e Antônio Bispo dos Santos (Bahia), pela força, incentivo e reconhecimento do meu trabalho. Obrigada a todos vocês pelo incentivo e divulgação do estudo na cidade de Nascente. Vocês foram muito importantes para mim. No momento em que meu ego esteve fragilizado. Obrigada! Vocês foram a minha melhor torcida!

Ao meu primo Roberto (Beto) pela imensa ajuda técnica durante o processo de pesquisa, ao transcrever e digitar as entrevistas e estar me incentivando, com seu entusiasmo e admiração pelo meu trabalho.

Aos meus colegas, que me ajudaram no momento crítico da minha vida, quando pensei em deixar o Mestrado. Muito Obrigada Jussara, Ana Rita, Danon, Valmir, Rosângela, Paulo de Tarso, Anória, Lúcia, Rose, Patrícia e Breno! Mas quero agradecer, do fundo do meu coração, a uma colega muito especial. Ela, na minha vida, é muito mais que uma colega, é uma irmã, uma benção, um anjo amigo, que esteve comigo sempre. A você, Lea Austrelina Ferreira dos Santos, a minha eterna estima e o meu mais profundo agradecimento. A possibilidade de concluir o meu trabalho, que esteve perto de morrer, por problemas diversos que enfrentei na minha vida. Durante todo o processo desta pesquisa você esteve comigo, consegui fazer com que eu me levantasse, erguesse o meu olhar, encontrasse a luz e o desejo pela vida novamente. As suas palavras de incentivo ascenderam-me, quando eu já tinha perdido o desejo de seguir em frente. Obrigada Léa pela sua constante presença em minha vida, em minha história! Depois dos meus pais, eu dedico o meu trabalho a você.

À Professora Narcimária do Patrocínio Luz, que teve uma presença muito marcante em minha vida, abrindo os meus horizontes, despertando-me para as questões que são agora problematizadas neste presente trabalho. Gostaria que soubesse o quanto você foi importante na minha formação enquanto professora. Com você eu aprendi a ser mais humana, pois descobri a pluralidade. Aprendi a valorizar mais aquilo que vem de dentro. A combater os valores prometéticos.

À Professora Jaci Maria Ferraz de Menezes, por ter me iniciado na vida de pesquisadora, em 1998, quando ingressei no Programa de Iniciação Científica da UNEB, PIBIC/CNPq; obrigada

pela paciência, compreensão e cuidado de mãe que a senhora por mim demonstrou. Sua atitude foi muito importante e me deu coragem para seguir em frente.

As professoras Delcele Queiroz Mascarenhas e Clarilza Prado por colaborarem com suas orientações para que este trabalho pudesse ser realizado.

Agradeço ao meu colega de trabalho Eliezer Santos Silva, Secretário Municipal de Educação de Amargosa, pela compreensão, pelas liberações do trabalho para que eu pudesse concluir o meu trabalho. E, também, pelo incentivo, carinho e força.

À minha amiga e colega de trabalho, Joelma Argôlo, Assessora Administrativa da Secretaria de Educação de Amargosa, por estar sempre junto, apoiando-me sempre. Obrigada Joelma pelo ombro amigo nas horas de desespero e ansiedade para terminar este trabalho.

Aos meus amigos Renan Maia, Jorge Reis e Gilmara Reis pelo apoio e colaboração durante o processo dessa investigação.

A Roberta Peixoto e Camila Matos pela colaboração nos ajustes técnicos deste trabalho.

À minha equipe de Coordenação da Secretaria de Educação de Amargosa pelo incentivo, apoio, carinho e ajuda nos momentos em que eu tive que me recolher para terminar este trabalho.

A Dr^a. Ana minha terapeuta. Você foi uma luz que eu precisava para me conduzir no túnel escuro que entrei. Seus conselhos, a sua dedicação pelo meu caso, foram fundamentais para que eu me encontrasse.

Aos professores (as), funcionários (as) e alunos (as) do Colégio Municipal de Nascente pela acolhida calorosa e por terem participado como sujeitos deste estudo.

“Eu, Jorsilene Santana dos Santos, 11 anos, negra, estudante da 5ª série do Ensino Fundamental, escola pública, numa sala composta por alunos advindos de instituições particulares, com fenótipo branco e características européias, tão cultuadas pela maioria...

Ouvia com frequência insultos racistas dos colegas e notava a omissão nas práticas pedagógicas, as quais reforçavam, ainda mais, a negação da pluralidade no ambiente escolar.

Na escola, a prática do acobertamento dava-se quando procuravam diluir as evidências de comportamentos discriminatórios, com desculpas, muitas vezes, evasivas. Trazendo a cada atitude reflexos e imagens negativas sobre o negro e EU... Ali, impotente, insatisfeita, tentando, às vezes, negar a minha condição de negra.

Diante das tentativas, acompanhadas de frustrações, sentia-me cada vez mais agredida, mutilada, por não respeitarem a minha dignidade, a minha epiderme. Por não ouvirem a dor do meu grito, grito silenciado e interrompido, capaz de ecoar bem mais que minha dor pronunciada.

Hoje, com 32 anos, poder expressar o que passei através do texto ‘Sou História’, ameniza e desvela a superação da discriminação social e racial da qual fui vítima. Assim, consigo expor, de forma singular, o ser humano plural que sou”.

(Jorsilene Santana dos S. Souza, professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Amargosa-BA, março/2006).

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no bojo de estudos que buscam ampliar o estado da arte sobre relações raciais e educação. Procurou investigar como os/as professores/as e os/as alunos/as do Colégio Municipal de Nascente percebem as relações raciais no seu cotidiano escolar. Será que a formação dos/as professores/as do Colégio Municipal de Nascente contribui para o seu entendimento e lhes dá subsídios para lidar com as situações de preconceitos e discriminação, bem como com as questões raciais no seu cotidiano escolar? Quais as dificuldades que os/as professores/as do Colégio Municipal de Nascente teriam para desenvolver uma prática pedagógica em torno da diversidade étnico-cultural? A pesquisa empreendida tem por objetivos: analisar a percepção que os/as professores/as e alunos/as têm acerca das relações raciais no Colégio Municipal de Nascente; identificar as dificuldades didático-pedagógicas para trabalhar a diversidade étnico/racial na escola; verificar até que ponto a formação recebida até então pelos/as professores/as contribui para que eles/elas tenham competência pedagógica para lidar com os preconceitos e as questões de cunho racial presentes em seu universo escolar. Situamos o nosso estudo dentro da nova concepção de ciência, desenvolvendo uma pesquisa de natureza qualitativa. Dentro dessa abordagem, escolheu-se a Metodologia de Estudo de Caso. A pesquisa teve como universo empírico o cotidiano escolar do Colégio Municipal de Nascente, localizado no Município de Nascente na região Sul da Bahia, onde foram entrevistados 11 professores/as e 67 alunos/as. A fala desses sujeitos/as evidenciou que: existe um silêncio e uma falta de percepção muito grande no espaço escolar quanto às questões de cunho racial; a percepção dessas questões vai depender da trajetória de vida dos/as professores/as e alunos/as; os/as alunos/as negros/as tendem a renunciar sua identidade étnica; a cor preta é associada ao mal, ao ruim e ao feio; há um desconhecimento histórico muito grande por parte dos/as professores/as e alunos/as quanto à história e cultura africana, que são reduzidas ao folclore, ao período da escravidão e à capoeira; existe uma tendência de naturalização do negro como menos inteligente e predestinado a ocupar determinadas posições na sociedade; a questão da diversidade étnica não se traduz numa questão prioritária na escola; e falta suporte didático pedagógico para trabalhar com a temática diversidade étnico-cultural. Constatamos que o racismo é uma ideologia muito viva no cotidiano do Colégio, norteador das formas de sociabilidade entre os/as alunos/as no seu interior da escola. Apontamos que para transformar essa realidade é necessário, primeiramente, que os/as professores/as possam romper com a cultura do silêncio quanto às questões raciais, que se instaurou em nossas escolas. Em segundo lugar, é preciso levar os/as professores/as a refletir sobre os fundamentos epistemológicos que ancoram as suas representações, conceitos e pensamentos em torno das questões raciais.

Palavras-chave: relações raciais, educação, racismo, preconceito, discriminação, formação docente, Nascente.

Abstract

This research is in the group of studies that seek amplifying the state of art on racial relations and education. Search how the teachers and the students at *Nascente Municipal School* understand the racial relations at school. Will the teachers' formation contribute to their understand and will give the conditions to work with prejudice and the day-to-day racial questions at school? What are the difficulties that the teachers of *Nascente Municipal School* would have to develop a pedagogic practice about the ethnic and cultural diversity? The goals are to: analyze how the teachers and the students perceive the racial relations at *Nascente Municipal School*; identify the didactic and pedagogic difficulties to work the ethnic and racial diversity at school; and verify up to where the formation received by the teachers contribute to their pedagogic competence to work with prejudice and the racial questions present in their school universe. Our study is in a new conception of science, developing a qualitative research. In this approach, the Case Study Methodology was chosen. The research had as an empiric universe the *Nascente Municipal School* day by day, located in Nascente, South of Bahia. Eleven teachers and sixty-seven students were interviewed. The words of them show that: there is a silence and the lack of perception were so large at school space about the racial questions; the perception of these questions will depend on the way of teachers' and students' life; the black students tend to resign their ethnic identity; the black color is associated with bad and ugly; there is a large historical misunderstanding by the teachers and students about the African history and culture, that is reduced to folklore, the slavery period and the *capoeira*; there is a tendency to stigmatize the Negro like less intelligent and predestinated to occupy determined positions in the society; the ethnic diversity question doesn't translate itself like a priority question at school; there isn't a didactic and pedagogic support to work with the theme of ethnic and cultural diversity. We consist of racism is an ideology alive in the daily school, guiding the sociability forms among students. We indicate that to transform this reality is necessary, first, the teachers break with the silence culture about the racial questions that exist in our schools. After, it is necessary to help the teachers reflect on the epistemological basis that found their representations, concepts and thoughts about racial questions.

Keywords: racial relations, education, racism, prejudice, discrimination, teaching formation, *Nascente*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos/as que responderam o questionário, por turma.	34
Tabela 2 – Quantidade de alunos/as por idade.	34
Tabela 3 – Quantidade dos/as alunos/as em relação ao município onde nasceu.	34
Tabela 4 – Quantidade de alunos em relação ao lugar que reside na ocasião da pesquisa.	34
Tabela 5 – Quantidade de alunos/as por sexo.	35
Tabela 6 – Quantidade de escolas existentes no município de Nascente por dependência administrativa 2005).	57
Tabela 7 – Matrículas dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Nascente (ano) entre 1997-2002.	57
Tabela 8 - Dados referentes ao movimento dos/as alunos/as do CMN no ano de 2004.	62
Tabela 9 – Classificação racial dos/as alunos/as do CMN	132
Tabela 10- Formação dos/as professores/as do CMN em nível de Graduação	165
Tabela 11- Formação dos/as professores/as do CMN em nível de Pós-graduação	166

LISTA DE SIGLAS

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

CMN – Colégio Municipal de Nascente.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CEC – Centro Educacional de Nascente.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	13
1 DO LUGAR SOCIOLÓGICO QUE EU FALO E DE ONDE EU FALO.....	39
1.1 A CONSTITUIÇÃO ÉTNICA DA REGIÃO CACAUEIRA.	50
1.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE NASCENTE.....	55
1.3 O COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE.....	58
2 AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UM CAMPO SATURADO DE TENSÕES.....	63
2.1 O PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO: DO SÉCULO XIX AO SÉCULO XXI	67
2.2 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO.....	88
2.3 EDUCAÇÃO DOS NEGROS.....	90
2.4 O PRECONCEITO RACIAL E SUAS REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	98
2.5 DIVERSIDADE ÉTICO/RACIAL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	105
3 TIRANDO A MÁSCARA: AS RELAÇÕES RACIAIS NO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE	113
3.1 PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE FRENTE ÀS QUESTÕES RACIAIS.....	117
3.2 PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS DO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE FRENTE ÀS QUESTÕES RACIAIS.....	127
3.2.1 As formas de preconceito e discriminação racial no cotidiano do CMN.....	128
3.2.2 A percepção da cor negra como atributo negativo.....	130
3.2.3 Outros insultos	140
3.2.4 Por meio de piadas e histórias falaciosas.....	141
3.2.5 por meio de atitude que traduzem algumas crenças e estereótipos racistas.....	143
3.2.6 Por atitudes que traduzem a supremacia branca.....	144
3.2.7 Outras formas.....	145
3.3 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA.....	150
4 POR QUE OS/AS PROFESSORES/AS DO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE PERCEBEM ASSIM?.....	154
4.1 HISTÓRIA DE VIDA.....	155
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	165
4.3 A ESCOLA E OS MECANISMOS DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS.....	189
4.3.1 Quem são os/as alunos/as que estudam no Colégio Municipal de Nascente?.....	191
4.3.2 Expectativa negativa – falta de crença nas potencialidades dos alunos.....	195
4.3.3 Por que os alunos fracassam?.....	199
4.4 QUANDO O UNIVERSO SÓCIO-CULTURAL DO ALUNO É MARGINALIZADO.....	202
4.5 ESSENCIALIZAÇÃO E ESTIGMATIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DA CULTURA	207
4.6 DIFICULDADES E IMPLICAÇÕES PARA TRABALHAR A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO COLÉGIO.....	209

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO:

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

SOU HISTÓRIA

Debrucei-me sobre as memórias
Que muitas vezes não conseguia ver
Fatos da minha história
Que alguns tentaram esconder
Aos 11 anos sofri
Pois não conseguia falar
A todos que me ignoravam
E me faziam calar
Numa pequena sala de aula
Roubaram a minha herança
Silenciando a minha história
Que trago com amarga lembrança
Professores e colegas servis
Cultuavam o padrão europeu
E para contrariar as regras
Quem fazia parte do grupo? Eu.
Não me encontrava no livro didático
História infantil ou coisa assim
Sofri o racismo pelo silêncio
E porque alguns zombavam de mim
Na mudança para a série seguinte
É que veio a minha aceitação
Pois descobriram que minha mãe
Era professora daquela instituição
Professor antes possuía *status*
Na época era coisa normal
Mas eu não fiquei satisfeita
Com aquele embranquecimento cultural
Pois sempre fui dona de uma identidade
Até minha alma sempre foi plural
Hoje como professora
E estudante da pós-graduação
Percebo que sou história
E objeto para pesquisação
Posso mudar a minha prática
Buscando transformação.

(Jorsilene Santana dos S. Souza,
Professora do Sistema Municipal
de Ensino de Amargosa-Ba)

A sociedade brasileira tem vivido um momento histórico singular nas discussões em torno do racismo, preconceito e discriminação racial, pois, pressionada pela grande atuação dos Movimentos e Organizações Negras tem sido instigada a buscar rever e superar o quadro de desigualdade racial construído historicamente.

Para Paixão (2003, p. 11), “o final da década de 90 [1990] e os primeiros anos do século XXI foram marcados pelo crescimento da consciência pública sobre a situação social de negros/as e das desigualdades raciais no Brasil”. Embora reconheçamos a secular e incessante luta dos Movimentos Negros Organizados (AHYAS SISS,1999) e, no decorrer da nossa história, a criação de Leis contra práticas de racismo (PAIXÃO, 2003), que infelizmente ficaram no papel expressando meramente seu caráter simbólico¹, parece-nos que só agora a sociedade, a intelectualidade brasileira² e as políticas públicas do Brasil³ “acordaram” do seu “berço esplêndido” e, em nível oficial, buscam atender os reclames da população negra do nosso país, que urge durante décadas pelo seu direito à cidadania e à afirmação de sua identidade étnica. Tal visibilidade em torno das relações raciais no Brasil, nos últimos anos, é resultado das pressões feitas pelo Movimento Negro e por setores progressistas da sociedade, “empurrando” o Estado a reconhecer oficialmente a existência de racismo e desigualdades raciais no Brasil e fortalecer a mobilização para a superação destes.

Entretanto, apesar desse reconhecimento oficial, as estatísticas continuam a balizar um quadro ainda assustador: os pretos e pardos, embora maioria da população brasileira, continuam sendo minoria quanto à participação efetiva dentro de nossa sociedade, excluídos e privados de gozar plenamente de sua cidadania. (MEDEIROS, 2003).

O economista Ricardo Henrique⁴, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

¹ Para Carlos Alberto Medeiros (2004, p. 113), “vários autores analisaram o impacto da Lei Afonso Arinos do ponto de vista de sua eficácia em coibir a prática da discriminação racial. Os resultados foram todos desanimadores. A Lei não funcionava por diversas razões. As mais evidentes [...] sintetizadas na virtual impossibilidade de punir atos motivados por racismo ou preconceito racial. Afinal como se pode provar a motivação de alguém? [...] Assim, por quase 40 anos a legislação brasileira contra a discriminação racial limitou-se a cumprir um papel formal, ao velho estilo das leis “*para inglês ver*” editadas à época do Império com o objetivo de fingir para os britânicos que o Brasil estava resolvendo o problema da escravidão”.

² Sem reduzir a importância do movimento e das organizações negras, é também verdadeiro salientar que o aumento do grau de legitimidade das demandas dos afro-descendentes brasileiros foi potencializado pela realização, na seara acadêmica, de diversas pesquisas e estudos dedicados a demonstrar, empiricamente, o quadro de desigualdades sociais em que se encontra a população afro-descendente. (PAIXÃO, 2003).

³ Refiro-me aqui às políticas de ação afirmativa e às medidas especiais da esfera governamental, destinadas a promover a população afro-descendente.

⁴ O brutal panorama das desigualdades e das injustiças raciais no Brasil tem sido marcado, nos últimos anos, pela justaposição paradoxal de duas tendências opostas. De um lado, convive os ainda com muitas permanências– legados de um passado perverso que insiste em não morrer – e, de outro, vemos surgir várias

(IPEA), analisando dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD), de 1999, salienta que a pobreza e o estado de indigência no Brasil tem cor, uma vez que a população brasileira é formada por uma população de 45% de negros; dentre esses, 64% são pobres; e 69% representa a população indigente do nosso país.

Apesar dos anos e de um redimensionamento da leitura das relações raciais no Brasil, a condição do negro, ainda é, infeliz e sutilmente, compreendida por uma parcela razoável de nossa população, principalmente quem não tem a oportunidade de conhecer outras referências conceituais, por ranços das teorias e crenças racistas que, apesar de cientificamente infundadas, permanecem ainda hoje vivas na memória social, fundando o nosso imaginário e a memória coletiva enquanto representação que temos dos negros. Cardoso (2001, p. 05) afirma que “Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as idéias pré-concebidas vicejam se está ausente à informação, se falta o diálogo aberto [...]. Não há preconceito racial que resista a luz do conhecimento”.

Para Waléria Menezes (2005), as premissas históricas e ideológicas que constituíram o pensamento racial brasileiro ultrapassaram as barreiras do tempo e, ainda hoje, contribuem para manter a difícil situação da população negra, colocando, no seu cotidiano, vivências de circunstâncias como preconceito e descrédito, dificultando sua inclusão social. Tais representações, fundadas em conceitos e estereótipos negativos, fazem-nos construir “distorções cognitivas” gerando preconceito e discriminação quanto à população negra, sustentando as práticas racistas e contribuindo, assim, para justificar e validar a condição subalterna da mesma dentro da sociedade.

Podemos então visualizar, no Brasil, os efeitos nocivos dessa cosmovisão etnocêntrica de mundo, quando diagnosticamos o abismo e a grande desigualdade social em que vive a população negra, o que Henrique Cunha Júnior (2002) vem chamar de *capitalismo racista*, ou seja, as desigualdades raciais geram outro tipo de desigualdade, a social. O grande abismo existente entre a população brasileira considerada “branca” e a negra, balizado pelas recentes estatísticas sociais, quanto ao “gozo” dos bens materiais, culturais e simbólicos, vem demonstrar o quanto esse *capitalismo racista* exclui a grande parcela da população do Brasil de exercer a cidadania plena.

mudanças fundamentais, que nos permitem vislumbrar, ao longe, alguma luz no fim do túnel da história racial do nosso país. (MEDEIROS, 2003, p. 13-14)

Em pesquisa recente, o IPEA chegou a afirmar que o fosso social e a diferença de renda entre negros e brancos permanece inalterado há cerca de 25 anos. Um dos estudos desenvolvido por esta instituição, com financiamento Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nos traz um levantamento realizado pelo sociólogo Rafael Guerreiro Osório, do Centro Internacional de Pobreza do PNUD, intitulado “*O Sistema Classificatório de Cor ou Raça do IBGE*”, no qual os dados revelaram que, independente da faixa de pobreza que se adotar, haverá sempre mais negros entre os pobres (MEIRELLES, 2005). Parece cruel e violento, nos dias atuais em plena efervescência do “paradigma” da diversidade e alteridade humana, constatarmos essa realidade.

Diante desse contexto de desigualdades social e racial, é muito difícil acreditar que o Brasil é um paraíso racial. Crença defendida por intelectuais que discutiram as relações raciais como, Gilberto Freire e Donald Pierson (TELLES, 2003). Também, não podemos nos sustentar na idéia de que o problema do negro no Brasil é exclusivamente de classe, resquício da escravidão, porque as pesquisas demonstram que mesmo sendo de classe média, por exemplo, o negro sofre barreiras para ascender social e economicamente. Quanto a isso, Simon Schwartzman (2005, p.01) coloca que no Brasil há uma discussão antiga para saber se “as diferenças entre brancos e negros é uma questão de classe ou uma questão de raça. [...] A esperança dos defensores da tese de que o problema racial era uma questão de classe era de que o Brasil poderia evoluir realmente no sentido de um grande cadinho racial”. Ainda para este autor, estas diferenças não podem se ancorar na simples fórmula que encontramos para explicarmos a situação dos negros no país, baseada na premissa de que o negro não ascende socialmente porque é pobre.

Segundo Munanga (2006), as pesquisas balizam a cruel verdade de que um cidadão brasileiro negro com a mesma formação de um homem brasileiro branco recebe um salário com diferença de até 30% menor. Qual seria a explicação para estas constatações? Segundo o mesmo raciocínio, Soares & Alves (2003) pontuam que a melhoria do nível educacional nem sempre garante à população negra ascender na escala social. Para os autores, essa diferença pode ser explicada por um outro gradiente, que é o componente racial. As condições e oportunidades educacionais, muitas vezes são limitadas por práticas e atitudes internas das escolas. Dentre as variáveis elencadas para compreender os fatores propulsores das diferenças educacionais entre negros e brancos, o problema da discriminação sempre aparece.

Para Rafael Guerreiro Osório (2004), a mobilidade social dos negros sempre foi uma

questão que despertou bons debates e estudos, embora tenha sempre seguido o viés de que o “preconceito de classe seria preponderante em relação ao racial, que praticamente inexistiria” (p.08). Esta crença sustentava-se na idéia de que o racismo não existia, devido à “mobilidade ascendente dos mulatos”. Essa idéia sustentava o mito da democracia racial e reforçava a premissa de que a ascendência dos mulatos era mais uma questão de preconceito de classe do que de raça. Esta crença questionada já na década de 1950 a partir dos estudos de um grupo de sociólogos financiados pela UNESCO e, principalmente, depois da realidade revelada pelas pesquisas apresentadas pelo PNAD e pelo Movimento Negro⁵ na década de 70, que revelou dados de base empírica de que:

[...] a existência de barreiras raciais nos processos de mobilidade era demonstrável de formas triviais. As principais explicações da maior pobreza dos negros, utilizadas na defesa de um Brasil racialmente democrático, provaram-se insustentáveis. A nova teoria, baseada na idéia de acumulação inter e intrageracional das desvantagens causadas por não ser branco no Brasil, mostrou a inadequação das explicações antigas. (MEDEIROS, 2004, p. 07).

Como apontamos acima, essas constatações revelam que a população negra brasileira vive em situação de desigualdade social muito profunda e extrema nos indicadores quanto à renda, moradia, saneamento básico, trabalho e educação, campo de nosso interesse específico. No que se refere à situação educacional, a população negra, historicamente, apresenta grande desvantagem em relação à branca (MENEZES, 2001). Num estudo sobre as desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica, Soares & Alves (2003) constataram que existe uma grande distância entre os alunos brancos e negros e os fatores que contribuem para a qualidade do ensino, como um bom professor e uma boa escola, não tem uma distribuição igual entre os mesmos, favorecendo para o desempenho escolar dos alunos brancos, ampliando assim as desigualdades sociais entre eles. Além de serem privados das condições materiais e estruturais para ter uma educação de qualidade, os alunos/as negros sofrem outro

⁵ Para Carlos Alberto Medeiros (2003, p.76-77), “[...] o surgimento das pesquisas sobre desigualdade racial no Brasil, produzidas por um crescente setor da Academia que questiona o mito da “democracia racial”, foi estimulado pela emergência, no início da década de 1970, daquilo que veio a ser conhecido como “movimento negro” [...]. Essas organizações começam a surgir no Brasil no princípio dos anos de 1970 e logo se fazem presentes nas principais cidades brasileiras. Seu grande alvo inicial foi exatamente o mito da “democracia racial”, percebido, tal como exposto acima, como o principal obstáculo à mobilização dos afro-brasileiros em prol da igualdade. Os clamores do movimento negro, ao lado do interesse amplo pela questão étnica que caracterizava aquele momento, encontraram eco em setores da academia, os quais se propuseram então a verificar se as denúncias de discriminação e desigualdades raciais encontravam respaldo nos dados empíricos”.

tipo de desigualdade no espaço escolar, o tratamento diferenciado e a crença de que, por sua condição racial, são menos capazes. Essa expectativa inicial e as atribuições negativas durante o processo de escolarização vão, ao longo do tempo, consolidando verdadeiras barreiras para a ascensão educacional da população negra. Para Henrique Araújo, Diretor da Avaliação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o preconceito influencia no desempenho dos alunos, em decorrência de um racismo difuso; os negros são sistematicamente expulsos do sistema de ensino (apud, MEDEIROS, 2004, p.87). Apesar de a escola preconizar o discurso de que não existe racismo em seu cotidiano, a realidade contesta esta pretensão:

A educação é, seguramente, uma das áreas em que se encontram as explicações mais adequadas para as desigualdades raciais brasileiras. Desde as formas mais grosseiras de discriminação até [aqui] aquelas materializadas em comportamentos sutis, mas não menos devastadoras para auto-estima dos discriminados, são encontradas no universo educacional brasileiro, contribuindo para acentuar as diferenças enormes verificadas na renda e na mobilidade social dos negros, quando comparados com os brancos. Não é preciso ter sofrido pessoalmente a experiência do ostracismo, a que é relegada boa parte dos estudantes negros em nossas escolas, para se ter consciência desse fato; tampouco é necessária grande capacidade de observação para compreender a diversidade de tratamento que leva alguns professores a investirem mais nos alunos brancos do que nos negros. (TELLES, 2003, p. 05).

Apesar de direitos legais, expressos na Constituição Brasileira de 1988, do ensino ser obrigatório, cabendo ao poder público oferecer o ensino gratuito às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, para as crianças negras esse direito torna-se vazio, inoperante, na medida em que, segundo Soares & Alves (2003, p.149),

[...] a escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído. Desigualdade no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persiste, ainda que se manifestem hoje de forma menos maciça e mais sutil. Essas desigualdades são moduladas por filtros socioeconômicos, raciais, localização (urbana e rural) e por tipo de rede escolar (pública e privada).

Além dos condicionantes materiais, a discriminação e o preconceito racial constituem práticas sociais maléficas para a auto-imagem das populações que delas são vítimas, na medida em que corroboram para aumentar as dificuldades da população negra quanto ao bom desempenho escolar e ao acesso a posições mais bem remuneradas do

mercado de trabalho. Cria-se, assim, como ocorreu e ocorre no Brasil com a população de origem africana, um círculo vicioso de pobreza, fracasso escolar e marginalização social. Uma situação como esta impede, na prática, o gozo dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação de todos nos benefícios do desenvolvimento econômico.

Como evidenciam alguns estudos sobre relações raciais e educação, Fazzi (2004); Cavalleiro (2003); Rosemberg (1987;1995); Pahim (1987); Munanga (2001); Menezes (2000); Menezes (2005); Hasenbalg e Silva (1990); Queiroz (2000); Soares & Alves (2003); as desigualdades educacionais dos alunos/as negros/as em comparação aos/as alunos/as brancos/as têm suas raízes no preconceito e na discriminação, na medida em que gera uma expectativa negativa em relação ao/a aluno/a negro/a, afetando sua auto-imagem e auto-estima, além de introjetar idéias falsas e depreciativas sobre ele/ela, negando sua identidade. Tais práticas, aliadas a outras, têm se constituído um dos principais fatores para que este/a desista prematuramente da escola ou permaneça em seus bancos por muito mais tempo.

Apesar da grande relevância que o tema relações raciais vem manifestando no campo educacional, a escola ainda continua sendo um espaço de “reprodução cultural”, quando prioriza e valoriza no seu currículo instituído e vivido uma “porção de cultura” que representa a cosmovisão de mundo de grupos dominantes e apresenta, em seu cotidiano, práticas que perpetuam o racismo e o preconceito racial. Essa prática reprodutivista tem denunciado que a escola, por diferentes mecanismos e estratégias (livro didático, projetos institucionais, prática pedagógica, formação docente, etc.), continua sendo uma instituição que contribui fortemente para gerar e manter as desigualdades sociais/raciais, na medida em que o capital cultural instituído como válido, nega o bojo cultural dos diferentes grupos que ela comporta. (BOURDIEU, 1998).

Tratando-se de saberes e conteúdos pedagógicos, as políticas oficiais têm se preocupando grandemente em atender o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o *aluno-produto* da mercoescola (GADOTTI, 2000) que a sociedade necessita para o seu ajuste estrutural. Para Miranda (2005, p.02): “As formas etnocêntricas de ensino que privilegiam a cultura européia em detrimento da cultura afro-brasileira surgirão, senão como a única, pelo menos como determinantes, numa anamnese escolar, do fracasso escolar dos afro-brasileiros”. Neste sentido, Canen afirma que:

[...] a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores. [...] as expectativas docentes com relação ao desempenho de alunos de padrões culturais distintos dos dominantes são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes "vozes" que chegam a nossas escolas. (2001, p. 213)

A representação negativa, o preconceito, a discriminação racial, o desconhecimento do universo cultural dos alunos/as negros/as por parte dos/as professores/as e colegas, o silêncio em torno da problemática racial nas escolas e, principalmente, a forma como os/as professores/as percebem as relações raciais e/ou a falta de percepção destes contribuem fortemente para que o fracasso escolar do/a aluno/a negro/a seja uma realidade cruel de nosso sistema escolar brasileiro, como nos mostra as recentes estatísticas educacionais. Num estudo promovido pela UNESCO para verificar as diferenças de desempenho escolar entre alunos negros e brancos, intitulado *Relações Raciais na Escola: Reproduções de Desigualdades em Nome da Igualdade*, realizado pelas pesquisadoras Mary Castro e Miriam Abramovay (2007), utilizando os dados do SAEB 2003, concluiu-se que o preconceito tem um impacto negativo muito grande na aprendizagem dos alunos.

Pois, o grande “fracasso escolar” da população negra que ocupa os bancos escolares do Brasil certamente reside, ou tem como uma de suas causas, no tipo de educação escolar, ao qual a população negra é submetida - uma educação que muitas vezes está centrada e preocupada apenas com os conteúdos conceituais para que os alunos sejam aprovados nas avaliações internas das escolas e nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶, não manifestando sensibilidade e responsabilidade com a diversidade ético-cultural que ocupa seus bancos, sendo esta, uma questão relegada a um nível de menor prioridade, dentre as preocupações educacionais. Assim, este/a aluno/a é

⁶ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. Os levantamentos de dados do SAEB são realizados, a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. A cada aplicação de instrumentos são pesquisados aproximadamente 700 municípios, 3.000 escolas públicas e privadas, 25.000 professores, 3.000 diretores e 220.000 alunos do Ensino Básico. (Paulo César Salltorelli de Paula, 2006).

concebido/a apenas na sua identidade de “aluno”. Para Juarez Dayrell (1996, p.138), aluno é a categoria que vai informar o olhar do/a professor/a e as relações que vão ser mantidas com ele no cotidiano da escola e no processo ensino-aprendizagem e, portanto, somente a partir delas esse/a aluno/a, que é antes de tudo um sujeito sócio-cultural, vai ser compreendido quanto às suas expectativas e atitudes. “Assim, independente do sexo, da etnia, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades” (DAYRELL, 1996, p.138).

Infelizmente, a escola ainda ancora-se, ritualisticamente, através de seus aparatos pedagógicos, nas bases da Modernidade Iluminista, calcadas numa pedagogia unificadora, na qual a conversão à unidade constitui-se a forma de pensar a escola. Dentro dessa visão, a diferença dissolve-se tendo em vista uma única racionalidade educacional, aquela que deveria conduzir as crianças, por meio do tempo pedagógico, à homogeneização, como explica LÍlian do Valle (1997, p.148): “[...] a duração do tempo adquire toda sua importância, pois se trata de modelar, através do tempo, o espírito único de uma cidadania feita de disciplina e de sólida adesão aos valores cívicos”.

Não é pretensão, aqui, defender nenhum determinismo. Sabemos que a escola não é apenas espaço de reprodução, porém os movimentos de romper com esta lógica dentro da escola têm-se deparado, ainda, com os mecanismos da tecnoburocracia do Estado que impõe normas nacionais a ser cumpridas nas escolas (LUZ, 2003)⁷. E ainda, Petronilha Gonçalves da Silva (2006, p.02) afirma que uma das causas para que a nossa educação não rompa com o modelo homogeneizante reside no fato de que,

Nossa sociedade brasileira ainda se organiza seguindo mentalidade enraizada nos séculos XVI, XVII, [...] mentalidade da sesmaria, da fazenda patriarcal do Brasil colonial.[...] Embora soe redundante, é cabível sublinhar o quanto esta mentalidade forjou os diferentes serviços públicos, inclusive os sistemas de ensino tanto públicos, em suas diferentes instâncias - federal, estadual, municipal, como privados.

⁷ Para Narcimária Luz (2001, p. 28), “a tecnoburocracia é uma extensão civil do aparelho militar da máquina de guerra industrial, à medida que concebe uma gestão racional e eficaz da vida social, o Estado tem a pretensão de obter a mesma eficiência dinâmica de máquina de guerra. Substituindo o exercício da tutela armada pelo exército tecnoburocrático, civis e militares apresentam a mesma afinidade ideológica, isto porque perseguem a mais-valia, proporcionada por um espaço gerencial organizado por valores militares que apelam para a ética da restrição e violência colonizadora, cuja meta é regular a sociedade civil. Implícito nesta estrutura organizacional tecnoburocrata, está o “serviço público”, constituído pelos especialistas da cidade, isto é, os proprietários do poder, que acabam por aprofundar a distância entre a vida social e a política, a burocracia; entre a potência comunal, de um lado e o poder político do outro”.

Para Pierre Sanchis (2001), a diversidade étnico-cultural nos coloca atualmente dilemas e compromissos éticos, morais, políticos, ideológicos e teóricos. Na mesma linha de pensamento, Nilma Lino Gomes (2001) afirma que estamos diante de um momento que nos exige, enquanto educadores, a necessidade de compreender melhor as teias de relações que são estabelecidas no interior da escola. Prossegue afirmando que devemos reconhecer a escola como uma instituição social formada por sujeitos sócio-culturais e um espaço da diversidade ético-cultural.

Acredito que hoje uma das funções sociais da escola reside no fortalecimento da dignidade humana, o que significa, para Petronilha da Silva (1998), o direito de ser distinto, expressando-se cada um de acordo com os valores de seu grupo étnico e de outros grupos sociais em que se insira. Assim, a questão da diversidade étnico-cultural tem ocupado um lugar de destaque nas discussões, pesquisas e produções educacionais na última década. A centralidade em torno da diversidade étnica e a pluralidade cultural tem mobilizado instituições, setores e movimentos sociais, principalmente a escola, a oportunizarem, por diferentes mecanismos, que os sujeitos tenham garantido o direito à diferença. Quanto a isso, é relevante o que nos diz Moacir Gadotti (2000, p.41-42):

Nesse novo cenário da educação, será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. [...] A diversidade cultural é a riqueza da humanidade, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento ou fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro.

Como afirmamos, apesar da diversidade étnico-cultural constituir um dos pilares da formação humana, a escola não conseguiu ser ainda um espaço de “produção e diversidade cultural”, uma vez que é preciso que sejam criados dentro dela espaços de movimento, superando a lógica pragmática e tecnicista que a tem invadido, possibilitando, assim, espaços de diálogo, reflexão e construções individuais/coletivas de outros conceitos, procedimentos e atitudes em relação à etnia negra, principalmente no reconhecimento da relevante participação dos negros na construção do que chamamos de “Nação Brasileira”.

Sendo a escola uma instituição social e, de certa forma, criada para moldar os indivíduos aos valores e visão de mundo que sustenta a sociedade, a dificuldade que tem em lidar com a diversidade ético-racial, talvez, seja oriunda, primeiramente, pela forma que, segundo Munanga (2001, p.07), muitos de nós brasileiros, principalmente os/as professores/as, fomos educados, carentes de uma formação que nos dotasse de competências e saberes para lidar com os desafios impostos pela diversidade étnico-racial e, principalmente, com as formas de encarar “as manifestações de discriminação dela resultante”. Para o autor, essa formação, que considero deficiente, é, sobretudo, reflexo do nosso mito de democracia racial, que acredita ser o Brasil um país onde todos convivem de forma harmônica e pacífica, livre de preconceitos de cunho racial. Uma segunda dificuldade de lidar com a diversidade étnico-racial pode ser encontrada na forma com que a própria sociedade brasileira encarou e lida com questão de sua diversidade étnico-cultural. Esse fator, com certeza, contribuiu fortemente para atenuar a percepção que os/as professores/as têm do racismo e do preconceito racial dentro da escola, uma vez que, suas percepções são sustentadas no referencial de sociedade na qual a democracia racial vigora.

Apesar da ideologia da mestiçagem traduzir uma forma corrente de como os países latino-americanos buscaram consolidar a sua nacionalidade⁸ e como fórmula para construir um sistema positivo de relações humanas (CANDAU, 2000), no Brasil, por exemplo, a diversidade étnica⁹, a partir da década de 1930, deixa de ser encarada como um problema, para se constituir em um poderoso argumento para construção da unidade e identidade nacional (GONÇALVES, 1999).

Para Waléria Menezes (2005), a sociedade brasileira é caracterizada por uma pluralidade étnica que favoreceu o intercuro dessas culturas e a construção de um país miscigenado. Para a autora, este intercuro cultural assentou as diferenças, levando à formação social hierárquica entre colonizadores e colonos, deixando evidente o prestígio social dos primeiros em detrimento aos colonizados.

Por isso, apesar de vivermos num país cuja identidade é simbolicamente representada a partir de seu mosaico cultural, ou seja, de sua constituição multirracial, das misturas das

⁸ Segundo Edward Telles, “Considerações sobre a mistura racial na América Latina tendem a ser versões romantizadas que, com frequência, se tornam amplamente aceitas como visões de nacionalidade chanceladas pelo estado. As elites da América Latina vêm, há tempos, prescrevendo suas formas de *mestizaje* como receitas para um sistema positivo de relações humanas, livre das divisões raciais encontradas na sociedade norte-americana” (TELLES, 2003, p.17).

⁹ Antes disso, a mestiçagem era considerada pelas teorias racistas um fator decisivo para degeneração da população brasileira e pelo seu atraso social.

raças, na qual as relações raciais supostamente se fundamentam em princípios democráticos, de respeito e tolerância, algumas práticas em nossa sociedade têm denunciado que tal democracia racial não passa de uma “utopia almejada”, longe de se materializar concretamente nas relações sociais. (TELLES, 2003; OLIVEIRA, 2003). Para Ana Canen (2001, p. 207), o reconhecimento da diversidade étnica que compõe a nossa sociedade deve extrapolar as premissas ideológicas do mito da democracia racial uma vez que o reconhecimento multicultural da sociedade brasileira não deve se limitar à compreensão da diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Para esta autora, significa, também, constatar e reconhecer as desigualdades no “acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante”.

De acordo com Marcelo Paixão (2004), o Brasil, ao longo do século XX, construiu para si uma imagem de que seria um país isento de preconceito racial. Tal percepção teria resultado de seu modelo específico de colonização, de origem ibérico-lusitana, que teria favorecido a formação de uma nação mestiça. Dentro dessa concepção, o preconceito teve a sua percepção atenuada, principalmente, pela crença de sermos uma democracia racial. Além do mais, a crença em nosso paraíso racial residia na falta de evidências empíricas de preconceito racial, uma vez que a percepção do preconceito racial era medida, basicamente, por fatores subjetivos/afetivos.

Assistimos, atualmente, uma incessante luta de segmentos organizados da sociedade, compostos por grupos de intelectuais e de professores militantes, comprometidos em avançar de forma concreta para a superação das relações desiguais entre negros e brancos na sociedade brasileira. Buscando responder aos anseios dessas lutas, na busca e consolidação do direito de usufruírem os bens (materiais, culturais, simbólicos) produzidos e presentes na sociedade, algumas iniciativas começam a ser notadas. Destacamos aqui a importante luta que vem sendo travada por décadas pelos Movimentos Negros. No campo de nosso interesse específico, a educação, evidencia-se uma preocupação dos mecanismos competentes em estabelecer políticas, ainda que tímidas, voltadas para a incluir aspectos referentes ao legado constitutivo da Cultura Negra no discurso escolar oficializado e institucionalizado, dentro da perspectiva de produção de um novo capital cultural que priorize a produção de novos significados e representações em torno do negro e de sua cultura.

Diante das conseqüências desastrosas e perversas de uma discriminação secular, em

relação à população negra, as políticas oficiais precisam criar mecanismos e políticas compensatórias, que venham corrigir os danos morais, sociais, econômicos, identitários e políticos dos quais, historicamente, a população negra do Brasil é vítima; garantindo, assim, igualdade de acesso às oportunidades de ascensão social e gozo aos diferentes níveis de ensino, dos quais foram privados pelas formas mais explícitas ou mais sutis de discriminação e preconceito.

Em resposta a essas reivindicações, foi sancionada em 2003 a Lei nº10.639 que altera a Lei nº9394/96, ao incluir, no currículo oficial da rede de ensino do Brasil, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e ainda a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que traz uma série de princípios e orientações pedagógicas para lidar com a diversidade étnico-cultural em sala de aula.

Frente a essa problemática em torno das questões raciais e educação, a presente pesquisa configura-se, na verdade, num estudo de caso em torno de questões raciais no Colégio Municipal de Nascente (CMN) e insere-se no bojo de estudos que buscam ampliar o estado da arte sobre relações raciais e educação, acrescentando, assim, reflexões pertinentes para fomentar políticas públicas e despertar educadores/as para a questão racial, que ainda é tão silenciada nos espaços escolares de todo o Brasil. Assim, a pesquisa filia-se ao pressuposto de que a escola se coloca como instrumento fundamental de combate ao preconceito e de consolidação do respeito aos direitos humanos. Algumas pesquisas apontam que para superar o contexto de discriminação racial e desigualdade social no qual vive a população negra no Brasil, cabe à escola assumir seu papel singular nessa tarefa: construir uma “consciência” em torno de tais questões, buscando problematizar as relações raciais, o preconceito e discriminação racial dentro da instituição escolar.

Os/as professores/as têm se tornado peça central para reverter essa realidade, na medida em que eles/elas são mediadores/as de um conhecimento sistematizado e são um dos principais responsáveis para que a escola cumpra sua função social, que é garantir a verdadeira cidadania a aqueles/as que ocupam os seus bancos, como também iniciar um processo de (des)construção das distorções cognitivas oriundas da ideologia racista, que gera os estereótipos, preconceitos e discriminação em torno da população negra.

Para Vera Moreira Figueiras, o professor reveste-se de valor fundamental na luta anti-racista na medida em que,

Ele é aquele que transmite, a partir de sua condição de autoridade central na sala de aula, conceitos que serão absorvidos pelos alunos como conhecimentos científicos, conhecimentos verdadeiros. Por tal motivo, estudar a formação do professor, no que toca sua visão sobre o negro, é crucial para se perceber em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial. (FIGUEIRAS, apud SANT'ANA, 2001, p.31).

Apesar da grande contribuição dos estudos sobre as relações raciais e educação, atualmente os interesses têm se voltado para a formação de educadores/as para o combate ao racismo, uma vez que, não adianta mudar o livro didático, preparar material pedagógico específico, mudar o currículo, se o sujeito mediador de toda aprendizagem não tem uma formação específica para lidar com tal perspectiva pedagógica.

Portanto, diante dessa demanda, é preciso avançar em estudos que buscam fornecer informações sistemáticas para se pensar políticas, diretrizes curriculares e orientações didático-pedagógicas, bem como contribuir para se repensar os cursos de formação docente, na medida em que instigam e analisam o universo de representações, concepções docentes e ainda como eles percebem as relações raciais na escola.

Apesar de atualmente contarmos com uma preocupação no campo da formação de professores e de Diretrizes Curriculares Nacionais para lidar com a diversidade étnico-racial, precisamos estar atentos para o fato de que não se pode esperar mudanças do universo cognitivo de nossos/as professores/as somente na esfera da razão, da técnica, da dimensão objetiva. Apesar de importante, não basta dotar os/as professores/as de conhecimentos objetivos, pautados em informações técnicas e conceituais. É preciso, paralelo a esse processo, conhecer outros referenciais conceituais a cerca da cultura negra, da origem do racismo e da História Africana, e compreender como os/as professores/as percebem as relações raciais no seu contexto escolar para, a partir daí, encontrar subsídios, lacunas, vazios e caminhos onde os cursos de formação deverão intervir.

Para Munanga (2001, p.11), este é o grande desafio para compreender a educação

como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta lógica da razão científica que diz biologicamente que não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas.

Nesse sentido, Canen nos alerta para o fato de que as políticas de formação docente,

além de assegurar a consciência da existência de uma diversidade de universos culturais em nossa sociedade e buscar nas práticas escolares cotidianas assegurar a representatividade de grupos étnico-culturais da população em currículos de base não-etnocêntricos, devem, paralelamente a essas iniciativas, atrelar discussões e reflexões que leve em conta as representações docentes sobre a pluralidade cultural, uma vez que aí reside a base de práticas pedagógicas excludentes.

Trazendo constatações de alguns estudos, Canen afirma que é constante

[...] a presença de representações docentes impregnadas de visões estereotipadas sobre crianças faveladas, meninos de rua, crianças negras, alunos provenientes de escolas para “pobres”, alunos com dificuldades na língua padrão, indicando o peso dessas representações nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. Nesse sentido, os referidos autores alertam para a necessidade de se trabalharem as representações docentes, de forma a promover uma atitude de visualização de todos os grupos étnico-culturais como portadores de cultura. (CANEN, 2001, p.113-114).¹⁰

Neste sentido é que escolhemos como universo desta pesquisa o município de Nascente, localizado na Região Sul da Bahia. Especificamente, tomamos o cotidiano do Colégio Municipal de Nascente como *locus* da investigação. A razão de escolher este campo empírico reveste-se, além de motivações mais intimistas, de uma preocupação política, social e educacional. Minhas experiências como profissional de educação têm me permitido observar que é preciso ampliar os estudos microsociológicos sobre as relações raciais em locais distintos dos grandes centros, em que estas discussões são efervescentes. Nossa percepção nos tem evidenciado que as questões de cunho racial, como preconceito e discriminação, constituem-se práticas veladas pelo silêncio presentes no cotidiano das escolas dos diversos municípios do Estado da Bahia.

A minha experiência enquanto educadora e as observações assistemáticas no cotidiano de escolas localizadas em alguns municípios do interior do estado, sobretudo na Região Sul da Bahia, aliadas aos estudos, discussões e contato com a literatura sobre a temática foram me conduzindo às questões que norteiam esta pesquisa. O contato com uma

¹⁰ A autora refere-se a Paes da Silva & Vasconcelos (1997), Valente (1995), Gouvea (1993), Alves-Mazzotti (1997).

Professora¹¹ durante a minha graduação veio marcar profundamente minha formação, desestruturando minhas convicções e percepções enquanto educadora, provocando em mim uma verdadeira “ruptura epistemológica” no entendimento acerca da cultura negra, e fazendo-me refletir sobre a minha própria identidade enquanto afro-descendente.

Esta experiência possibilitou-me adentrar num mundo até então silenciado e subterrâneo para mim; e refletir sobre o silêncio e a apatia no cotidiano escolar, sobre questões voltadas para a pluralidade, diversidade, diferença, alteridade e heterogeneidade. Até então, a minha falta de percepção, enquanto educadora, frente às questões raciais, com certeza, foi fruto do contexto cultural e dos referenciais de mundo nos quais eu fui socializada. Essas referências na minha socialização tiveram bastante impacto em minhas construções cognitivas e percepções acerca do negro e de sua cultura, pois, como afirma Eliane Cavalleiro:

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. (CAVALLEIRO, 2003, p.16).

Como a questão da diferença, das relações/desigualdades raciais e diversidade étnico/cultural nunca se constituíram um *locus* discursivo presente no meu cotidiano cultural/social, a indiferença foi sempre uma atitude típica. Apesar de coexistir com os valores de dominação cultural, homogeneização e negação do Outro, eu nada percebia em minha volta. A minha percepção das relações raciais era tão ausente que eu comecei a questionar a minha cor e consciência racial por volta dos 23 anos de idade. Até então, vivia “deitada em berço esplêndido”. Cresci acreditando que vivíamos realmente numa verdadeira democracia racial. A falta de percepção, enquanto educadora, diante de uma problemática tão presente no país, fez-me repensar muito sobre meus conceitos, crenças e representação, até então construídos sobre as relações raciais, levando-me a um questionamento de cunho político/ideológico: Que conseqüências desastrosas e sérias o silêncio e a apatia da educação escolar frente às questões relacionadas ao racismo, à diferença e à diversidade étnico-cultural podem fazer na formação de uma futura professora?! E, mais grave ainda, na vida do/a aluno/a?!

¹¹ Refiro-me à Prof^a. Dr^a. Narcimária Correia do Patrocínio Luz, que esteve presente durante a minha graduação em Pedagogia como professora de três Disciplinas (Sociologia da Educação, Currículos e Programas e Didática).

Não podemos desconsiderar que:

O professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles. [...] Quando ele vai para o curso de formação inicial, ele é alguém que, em sua trajetória de vida como filho e como aluno, já passou pela escola e já construiu expectativas, crenças e representações, e que, muitas vezes, ignorados no curso de formação, podem levá-lo a atuar de forma que não corresponde ao trabalhado nos cursos de formação. (SILVA, 2000, p. 25)

Esse silêncio em minha formação, em minhas experiências na área de educação e, principalmente, o contato com discussões em torno do racismo, do preconceito e da discriminação racial no universo escolar - estas durante determinado período de minha formação universitária - de certa forma, foram motivações determinantes para que eu, enquanto educadora, repensasse as relações raciais e a educação com um outro olhar, agora desconfiado sobre a veracidade do mito da democracia racial e começasse a questionar as relações raciais estabelecidas no cotidiano da escola pública. Isso teve implicações sérias em minha postura enquanto educadora, que, durante muito tempo esteve consolidada numa prática docente de base etnocêntrica e insensível à questão da diversidade étnico-cultural, levando-me, agora, a problematizar as inquietudes investigativas que esta pesquisa busca compreender. Sustento-me na premissa de que a falta de percepção de muitos/as educadores/as quanto às relações raciais tem contribuído grandemente para que o mito da democracia racial sobreviva e que os/as alunos/as negros/as sejam cotidianamente vítimas de práticas de racismo no contexto escolar. Enquanto educadores precisamos estar atentos para o fato de que um grande número de crianças e adolescentes passou e vai passar pela educação escolar e pode ser educadas para não perceberem a diferença e se negarem enquanto negros, negarem a sua identidade, como acontece atualmente.

A partir dessas indagações de cunho mais intimista e de um maior aprofundamento sobre a literatura sobre a temática das relações raciais e da educação, comecei a associar estas reflexões ao contexto do Colégio Municipal de Nascente¹². É o colégio mais antigo do município e o que congrega maior número de matrículas das séries finais do ensino fundamental, em Nascente. O fato de eu ter sido aluna desta instituição por 7 anos, fez-me

¹² Os nomes do município Nascentes e do Colégio Municipais de Nascente são fictícios na tentativa de preservar o anonimato dos sujeitos que fizeram parte desse estudo.

inquietar com o silêncio em torno das questões raciais dentro do Colégio e a falta de percepção dos/as professores/as desta instituição para com as questões raciais. Além disso, os dados obtidos no estudo da literatura pertinente ao tema permitiram-me fazer as primeiras relações entre as cruéis estatísticas nacionais que apontam as desigualdades raciais/educacionais/sociais que são vítimas os/as alunos/as negros/as do país e a realidade do CMN. Estes, além de serem sujeitados, no cotidiano escolar, a situações de racismo, discriminação e preconceito racial, compõem estatisticamente os números mais elevados de repetência, evasão, distorções idade-série e muitas vezes são culpabilizados pelo seu mau desempenho no sistema escolar.

No Colégio Municipal de Nascente, por exemplo, a maioria da população de alunos é composta por pardos e pretos. Portanto, é majoritariamente negra. Em sua maioria, os/as estudantes do CMN são alunos/as pertencentes às camadas econômicas mais pobres do Município, segregados nos bairros estigmatizados pela população e que precisam, dentro do espaço escolar, potencializar estratégias individuais e coletivas para romper com um ciclo social, do qual, acabam sendo vítimas e que caminha geralmente nesta direção: As crianças negras, em sua maioria já nascem pobre, têm péssimas chances de ter uma educação de qualidade, o que compromete, no futuro, o acesso a bons postos de trabalhos e a uma vida digna. Dentro desse círculo vicioso, acredita-se que este é um ciclo natural destinado à população negra. Portanto, se estas crianças e adolescentes, desde muito cedo, não construírem outra representação e destino para suas vidas, certamente acabarão aceitando e acreditando que o seu lugar na sociedade é aquele demarcado pelo grupo branco: o lugar do pobre, analfabeto, trabalhador braçal e sempre subordinado cultural, social e economicamente.

Além disso, os/as alunos/as do CMN são vítimas da seletividade escolar que os/as “peneira” carreando-os/as para engrossar um alto índice de evasão e repetência, condenando a maioria delas/as ao chamado “fracasso escolar”, que, não sendo problematizado pela escola (inserindo-o no contexto de seus vários condicionantes internos e externos), acaba sendo entendido como uma consequência exclusiva da falta de competência e mérito individual do/a aluno/a. Neste sentido, vale a citação de Miranda (2000, p. 01): “É comum, nos casos de fracasso escolar por exclusão étnica, a culpa recair justamente na vítima, sendo ela rotulada de complexada, incapaz, inadequada.” Numa pesquisa intitulada “*Fracasso escolar: representações de professoras e de alunos repetentes*”, Alda Judith Alves Mazzotti (2006)

aponta que os professores ainda continuam atribuindo à falta de interesse, às dificuldades de aprendizagem, à incapacidade do aluno, à falta de participação familiar, à sua condição sócio-econômica, as principais causas para que o aluno não tenha sucesso escolar. É notável a falta de percepção dos/as professores/as para a questão do preconceito, discriminação étnico/racial, expectativa e atribuição negativa frente aos/as alunos/as negros/as, como um fator importantíssimo e considerável e até, determinante, na compreensão do fracasso escolar desses/as alunos/as.

Apesar de observar práticas de cunho racista entre alunos/as, professores/as, e funcionário/as, os docentes negam-se a problematizar tais práticas, omitindo-as muitas vezes ou banalizando-as na medida em que as encaram como se fossem “brincadeiras”. O racismo tornou-se um algo comum, natural, uma prática que embora percebida por aqueles que sofrem suas maléficas conseqüências, permanece na esfera do silêncio e da indiferença. É sabido que o silêncio, como afirmou Gonçalves (1985), constitui-se uma das práticas correntes em nossas escolas frente às situações de racismo. É mais conveniente não falar, não problematizar. Defendemos o pressuposto de que a percepção que o/a professor/a tem acerca das relações raciais dentro da escola vai conduzir a forma pela qual ele/a vai encarar e lidar com as questões raciais em seu interior. Em torno disso é que buscamos, com o presente estudo, identificar as percepções que os professores do CMN têm acerca das relações raciais dentro do contexto do referido Colégio.

Diante disso, o presente estudo procura investigar: **Como os/as professores/as e os/as alunos/as do Colégio Municipal de Nascente percebem as relações raciais no seu cotidiano escolar? Será que a formação dos/as professores/as do Colégio Municipal de Nascente contribui para a sua compreensão e lhes dá subsídios para lidar com as situações de preconceitos, discriminação e as questões raciais no seu cotidiano escolar? Quais as dificuldades que os/as professores/as do Colégio Municipal de Nascente teriam para desenvolver uma prática pedagógica em torno da diversidade étnico-cultural?**

Assim, a pesquisa empreendida teve por objetivos: a) Analisar a percepção que os/as professores/as e alunos/as têm acerca das relações raciais no Colégio Municipal de Nascente; b) Identificar as dificuldades didático-pedagógicas para trabalhar a diversidade étnico-racial na escola e verificar até que ponto a formação recebida até então pelos/as professores/as, contribui para que ele/ela tenha competência pedagógica para lidar com os preconceitos e as questões de cunho racial presentes em seu universo escolar.

Situamos os nossos estudo dentro da nova concepção de fazer ciência, rompendo com a dualidade sujeito-objeto e distanciamento da realidade concreta onde a situação de pesquisa se efetiva.

Vivenciamos, nas últimas décadas, um processo de mudanças profundo e amplo, pois atinge várias dimensões de nossas vidas, sejam política, social, econômica, científica e cultural. Alguns defendem o surgimento de uma nova era denominada “Pós-modernidade”, enquanto outros acreditam estarmos passando por transformações num projeto inacabado de sociedade, a “Modernidade tardia”. Seja qual for a expressão utilizada para nomear esse novo momento histórico, ele nos traz uma única garantia: “a certeza de que não existem certezas”. Tais mudanças trazem no seu bojo, a mudança de paradigma, mudança conceitual e de visão de mundo, conseqüência de uma corrente insatisfação com os modelos de explicação científica até então dominantes, como expressa o sociólogo português Boaventura Sousa Santos:

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo de ciência pós-moderna. (SANTOS, 2000, p. 11).

Neste contexto, realizar um estudo científico dentro do campo das chamadas Ciências Sociais, num período marcado por tantas transformações de ordem estrutural e epistemológica, não é uma tarefa tranqüila, nem linear.

A ciência compreendida aqui, como uma produção humana na construção de um corpo de conhecimento que busca desvendar, descobrir, desvelar e compreender os fenômenos da realidade (naturais/sociais), através de seus modelos de investigação/explicação/validação deste conhecimento, vem sofrendo questionamentos constantes quanto aos pressupostos que a norteia, especialmente no terreno das Ciências Sociais.

A insurgência do novo paradigma tem suscitado, no âmbito epistemológico da Ciência, uma crítica dela mesma, no sentido de encontrar outros caminhos que possam dar conta do conhecimento e da explicação dos fenômenos. A leitura do mundo, marcada por uma visão e ordem linear, impregnada por regularidades e certezas, não decodifica a complexidade que os denominados “fatos sociais” emanam, exigindo do cientista uma ruptura de ordem ontológica, epistemológica e metodológica.

Precisamos dialogar com os sujeitos reais, a fim de perceber e compreender como as relações se processam em seus contextos e cotidianos reais, em suas particularidades e singularidades, a partir das vozes desses sujeitos. Partindo desses pressupostos, buscou-se desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa/quantitativa, uma vez que esta abordagem contempla essa forma de conceber a realidade.

Dentro das abordagens qualitativas, optamos pela Metodologia de Estudo de Caso, pois esta tem, em seus fundamentos epistemológicos, princípios que traduzem a inquietação investigativa do presente estudo. Para buscar responder as questões investigativas, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: observação simples; observação sistemática; registro das observações; análise documental; entrevista semi-estruturada; questionário com questões do tipo abertas, fechadas e dependentes.

O universo de pesquisa foi constituído por um contingente de professores/as e alunos/as, como se vê especificado a seguir.

Participaram da pesquisa 12 professores/as com a faixa etária entre 30 e 56 anos. Estes/as profissionais possuem uma média de tempo de serviço no Colégio entre 07 a 35 anos. Todos possuem graduação (História, Química, Letras, Administração, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Economia e Geografia) e são naturais de municípios da Região Sul da Bahia tais como Nascente, Ilhéus, Itororó, Almadina e Ibicaraí. Entre os 12 professores, 2 possuem especialização *lato sensu*, nas áreas de Psicanálise Clínica e Educação Especial, já concluída, e 1 estava concluindo curso neste nível, na área de Economia de Empresa. Quanto à classificação racial, 4 se autocalificaram como pretos, 04 como pardos, 03 como brancos e 01 como amarelo.

Inicialmente, a idéia era só envolver os/as professores/as, mas no decorrer da pesquisa, a percepção dos/as alunos/as tornou-se de fundamental importância para compreender algumas questões da pesquisa que estavam obscuras. Os primeiros depoimentos que os/as professores/as deram, negando totalmente a existência de preconceito e discriminação racial no Colégio, levaram-me a desconfiar e procurar saber, junto aos/as alunos/as, possíveis vítimas de tais situações, a veracidade da percepção dos/as professores/as.

O intuito era, então, verificar se a percepção dos/as professores/as, quando afirmavam que no Colégio não existia racismo, era confirmada pelos/as alunos/as. Para tanto, escolhi uma amostragem de cerca de 6 alunos/as por turma, de cor preta ou parda, para constituir o segmento do alunado, como sujeitos deste estudo. O critério da cor preta para a

escolha dos/as alunos/as, deu-se porque estes são as propensas vítimas de práticas racistas como afirma Sant’Ana (2001, p.33): “Quando qualquer pessoa no Brasil fala em racismo, qual é a imagem humana que geralmente lhe vem logo de cara à mente? Acertou: é o negro”. A população de alunos/as entrevistados/as tinha a faixa etária entre 10 a 20 anos. Quanto à escolha das séries, não foi estabelecido uma ou séries específicas. A preocupação centrava-se em ter uma parcela dos/as alunos/as que se constituísse uma amostragem razoável da população geral de alunos/as do Colégio. Para tanto, a minha opção foi aplicar o questionário em todas as séries do turno matutino, de forma que todas as salas e séries (de 5^a a 8^a) do turno matutino do Colégio, tiveram participação no estudo. Todos os sujeitos nasceram na Bahia, sendo quase todos naturais da Região Sul (a exceção foi apenas 1 aluno, que nasceu em Salvador). Um contingente de 67 alunos/as constituiu-se nos sujeitos da pesquisa. As tabelas a seguir (Tabela 01, Tabela 02, Tabela 03, Tabela 04 e Tabela 05) apresentam o perfil destes sujeitos quanto à série, idade, sexo e local de nascimento.

Tabela 01 - Quantidade de alunos/as que responderam o questionário, por turma.

5 ^a A	5 ^a B	5 ^a C	5 ^a D	5 ^a E	6 ^a A	6 ^a B	6 ^a C	6 ^a D	7 ^a A	7 ^a B	8 ^a A	Não identificou a série	Total de alunos
5	3	5	6	5	6	4	4	1	8	5	6	5	67

Tabela 02 - Quantidade de alunos/as por idade

10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	20 anos	Total de alunos
01	04	05	17	08	13	08	07	03	01	67

Tabela 03 - Quantidade dos/as alunos/as em relação ao município onde nasceram

Nascente	Itabuna	Itajuípe	Ihéus	Canavieiras	Salvador	Jussari	Maraú	Ibicaraí	Almadina	Total de alunos
29	18	10	03	02	01	01	01	01	01	67

Tabela 04 - Quantidade de alunos/as em relação ao lugar que reside na ocasião da pesquisa.

Nascente (zona urbana)	Nascente (zona rural)	Outras localidades	Não respondeu	Total de alunos
44	19	02	02	67

Tabela 05 - Quantidade de alunos/as por sexo

Feminino	Masculino	Não respondeu	Total de alunos
29	35	03	67

Recorri à ajuda de alguns professores/as na escolha e organização dos/as alunos/as para realização das conversas e aplicação dos questionários. Os/as alunos/as demonstraram vontade e entusiasmo em participar da pesquisa. Em alguns momentos, durante os encontros com os grupos de alunos/as, era gerado tumulto pelos/as alunos/as que não foram escolhidos para participar da pesquisa. Em alguns destes momentos, precisamos fechar a porta da sala de aula e, às vezes, da biblioteca para que eu pudesse conversar com os/as alunos/as depoentes sobre a pesquisa e explicar o procedimento de resposta dos questionários.

A escolha do turno matutino residiu na intencionalidade de buscar associar, da melhor forma possível, o contexto em que os/as alunos/as vivem e suas percepções em torno das questões raciais, pois acreditamos que o contexto tem influência nas suas representações e percepções sobre as questões referentes ao negro, uma vez que, elas não são aprendidas ou negadas apenas na escola, mas na família, na rua ou nos grupos de amigos. Justifica-se, ainda, porque ele reúne alunos/as com características territoriais e residências semelhantes. São, em sua maioria, alunos/as nascidos em Nascente, que residem nos bairros periféricos, nos distritos e na zona rural do Município. Acredito, aqui, que não devemos fazer uma leitura apenas do contexto da escola, mas do município de Nascente, e buscar entender como as questões raciais são vividas e tencionadas no Município, pois não se nasce racista; esse comportamento é aprendido no contexto no qual nos socializamos. Esta consideração nos parece importante quando consideramos, de acordo com Alice Itani (1999), que o preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou a alguma coisa, revelando um imaginário social. Assim, nossa atitude de preconceito está apoiada num “conjunto referencial de representação”. Existem diferentes formas de práticas de preconceito; sua variação vai depender dos diferentes lugares em que ele se origina e se justifica. E a escola, de certa forma, reproduz e ou re-significa as práticas e concepções que emergem de um contexto maior, no qual ela está inserida.

Vários professores/as envolveram-se de certa forma com a pesquisa, embora de formas diferentes. Alguns/mas participavam das discussões nos momentos do intervalo na Sala dos Professores; outros/as se mostravam indiferentes ao trabalho; outros/as expressavam atitudes críticas; alguns/mas paravam-me nas ruas de Nascente para saber mais detalhes do

estudo, oferecendo-se para dar qualquer tipo de esclarecimento, entrevista e ajuda. O envolvimento de cada professor/a com a pesquisa estava diretamente relacionado às suas trajetórias individuais de vida, principalmente ao significado individual que cada um atribuía à problemática da pesquisa: as relações raciais no Colégio Municipal de Nascente.

Para realizar a escolha dos/as professores/as participantes do estudo, aqueles que iriam dialogar comigo, fazendo-me encontrar as “trilhas” que iriam me conduzir à efetivação da investigação, foram utilizados critérios que seguiam uma ordem objetiva, definindo-se, inicialmente, o que chamei de “depoente especializado”, ou seja, aquele/as que, por algumas razões técnicas, enquadravam-se na perspectiva do estudo. Outras escolhas foram feitas seguindo uma intuição mais subjetiva, o que levou mais tempo para ser realizada. Neste último caso, foi necessária uma convivência mais contínua e pontual com esses professores, permitindo-me mergulhar nas suas falas, silêncios, gestos, expressões e pontos de vista manifestados nas discussões que emergiam sempre que eu levantava algum questionamento.

As minhas primeiras visitas ao Colégio Municipal de Nascente foram feitas com o intuito de conversar com a Diretora Escolar e colocá-la a par das minhas intenções investigativas. Quanto a isso, tive o cuidado de fazer referências mais gerais sobre a pesquisa, uma vez que não tinha delineado claramente as questões que norteariam o estudo. Em relação a essa postura, Alves-Mazzotti (1999) esclarece que nas pesquisas de cunho qualitativo, por sua diversidade e flexibilidade, fazer um planejamento rigoroso não é uma tarefa fácil, vez que o *design* só poderá ser realmente definido no processo da investigação. Outro fator que considerei foi não contaminar os depoentes com as minhas suposições iniciais. No primeiro dia em campo, depois da permissão da Diretora, justifiquei aos/as professores/as o porquê de minha presença ali, apresentando as intenções de pesquisa. Assim, para que a pesquisa se efetivasse, tive que frequentar diariamente o Colégio. Comecei o trabalho de campo em março de 2004 e ali fiquei até dezembro; depois, em 2005, realizei algumas visitas para complementar o levantamento de dados. O meu intuito inicial era conviver mais com os professores para quebrar o “gelo” que sempre é criado quanto à relação pesquisador-sujeitos da pesquisa. Contrariando as minhas expectativas, o contato inicial com os professores não foi tão fácil como imaginava.

Convivi então com os/as professores/as durante 07 (sete meses), sendo que as visitas à escola eram realizadas duas ou três vezes por semana, com intervalos de uma semana para que eu pudesse captar e apreender o que emergia a partir do contato, das conversas e

observações no cotidiano da escola. Como meu foco de interesse eram os/as professores/as, fazia um esforço para estar sempre com eles na hora do intervalo, que ia de 10h às 10h20min, ocasião em que todos eles se reuniam na Sala dos Professores. Sempre me sentava em uma das cadeiras dispostas na sala e observava tudo e a todos/as. Atentamente, começava a delinear o meu estudo, as leituras, o foco investigativo e a construção de outras premissas investigativas surgiam. Sempre que possível, lançava alguma provocação em torno das relações raciais no Colégio. Vários comentários surgiam. Foram esses comentários, as conversas informais, as observações simples, que me deram subsídios para construir os instrumentos de investigação.

A metodologia adotada nos permitiu perceber como o Colégio Municipal de Nascente está inserido nos processos anti-racistas, práticas e respostas legais que venham contribuir e potencializar as lutas para superação do racismo, preconceito e discriminação racial, contribuindo assim para a afirmação da identidade étnica negra na escola e a (des)construção dos estereótipos negativos que contribuem para sustentar o preconceito racial no cotidiano escolar. Além disso, possibilitou problematizar a relação entre racismo e educação e questionamentos sobre até que ponto a educação escolar tem cumprido sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural e promove oportunidades de equidade social.

Os dados da pesquisa (dos questionários, entrevista e observação) foram agrupados em categorias e analisados, buscando trazer elementos da teoria que pudessem dar conta da realidade investigada.

A dissertação está organizada da seguinte forma: além da Introdução e Considerações Finais, ela contém 4 (quatro) capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *Do lugar sociológico que eu falo e de onde eu falo*, traz uma justificativa teórico-metodológica para a escolha do campo empírico de pesquisa, buscando contextualizar o tema de investigação e ainda traz uma discussão sobre a formação étnica da Região Sul da Bahia, a caracterização do município de Nascente e de sua rede municipal de ensino, bem como a história e a caracterização do Colégio Municipal de Nascente.

O segundo capítulo, *O pensamento racial brasileiro: um campo saturado de tensões*, procura estabelecer uma discussão sobre as principais idéias que marcaram o pensamento racial brasileiro, dando ênfase às idéias gerais das grandes gerações que buscaram

problematizar as relações raciais do Brasil. Traz também, uma discussão sobre relações raciais e educação, pontuando questões em torno das desigualdades educacionais quanto ao acesso e permanência da população negra no sistema educacional, buscando fazer uma relação entre o preconceito e o fracasso escolar dos/as alunos/as negros/as, problematizando o papel do/a professor/a e da formação docente na desconstrução das relações hostis de preconceito e discriminação racial que esses/as alunos/as são vítimas.

O terceiro capítulo, apresenta a análise dos dados de campo, trazendo as percepções que os/as professores/as e alunos/as têm das relações raciais no Colégio Municipal de Nascente. Neste capítulo, buscou-se analisar as questões que este estudo levantou, como também, aponta questões “extras” que emergiram durante o processo de investigação.

O quarto capítulo procura problematizar a relação e influência da história de vida e da formação docente nas formas pelas quais os/as professores/as percebem as relações raciais no cotidiano da escola e no trato em suas práticas pedagógicas com as questões em torno do racismo e diversidade étnico-racial. E ainda apresenta alguns aspectos que emergiram a partir do contato com o campo de pesquisa e que vão além das questões iniciais de pesquisa.

E, por fim, nas Considerações Finais apontamos para a necessidade de a escola romper o silêncio em torno das questões raciais. A falta de percepção dos/as professores/as frente a situações de preconceito e discriminação racial ou a percepção de que não existe preconceito racial na escola, continua contribuindo para que a escola ainda seja, uma instituição que reproduz as relações de desigualdades presentes em nossa sociedade, na medida em que ela não problematiza e não desconstrói as idéias, conceitos e representações negativas frente aos/as alunos/as negros, legitimando assim as “naturalizações” dos papéis e posições sociais do negro dentro da sociedade. Como a diversidade étnica não se traduz uma questão prioritária na escola, apontamos a necessidade de investimento em cursos de formação docente que venham sensibilizar e mobilizar os/as professores/as na luta contra o racismo no cotidiano escolar. Constatamos que o racismo é uma ideologia muito viva no cotidiano do Colégio, norteador as formas de sociabilidade entre os/as alunos/as no seu interior. Consideramos que para transformar essa realidade é necessário, primeiramente, que os/as professores/as possam romper com a cultura do silêncio quanto às questões raciais, que se instaurou em nossas escolas. Em segundo lugar, é preciso levar os/as professores/as a refletir sobre os fundamentos epistemológicos que ancoram as suas representações, conceitos e pensamentos em torno das questões raciais.

CAPÍTULO I

DO LUGAR SOCIOLÓGICO QUE EU FALO E DE ONDE EU FALO

Uma regra básica do método sociológico é que o investigador precisa saber e controlar o lugar social de onde fala, observa e escreve. Antigamente, tudo parecia ainda muito simples: imaginávamos uma relação entre sujeito e objeto, entre o Nós e os Outros, e quanto menos envolvimento e maior estranheza, melhor. Quem não se lembra, a esse respeito, da famosa regra durkeimiana de tratar os fatos sociais como coisas? (GUIMARÃES, 2006, p. 01)

Antes de iniciar este capítulo, quero me posicionar enquanto pesquisadora e demarcar o lugar sociológico do qual eu falo e pelo qual eu falo. Não sou militante de organizações e movimentos negros organizados. Também, não posso falar do lugar de uma intelectual negra, uma vez que, o *continuum* de cores usado no Brasil para categorização racial, não me permitiu me afirmar como tal, pois que, dentro desse *continuum* sou a típica moreninha¹³. Assim, aqui nessa pesquisa, falo do lugar de uma educadora que em sua trajetória de vida foi sendo subjetivada e envolvida a partir de algumas experiências de vida, pela questão racial. Neste sentido, parece oportuno uma referência a Moreira (2002, p. 102), quando alerta que precisamos estar atentos para:

[...] a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar. Nesse sentido, vê como indesejáveis as culturas de testemunho, decorrentes de critérios de autenticidade que, equivocadamente, somente autorizam mulheres a falar sobre as discriminações contra as mulheres, os negros a falar sobre a opressão sofrida pelos negros, os homossexuais a falar sobre os ataques perpetrados contra eles. É preciso nos prevenir, sustenta, contra um novo *apartheid* cultural que, visando a criar igualdade, reafirma a separação. A história mostra-nos que igual desenvolvimento e separação jamais conseguiram coexistir. Com separação não há igualdade, há *apartheid*.

Partindo do pressuposto das abordagens qualitativas nas pesquisas educacionais, no qual o pesquisador é a própria pesquisa e vice-versa, os motivos que me levaram a desenvolver tal perspectiva de estudo, além de uma preocupação social, política e educacional, é oriunda da minha própria trajetória de vida, uma vez que sou um reflexo e produto da cosmovisão etnocêntrica da educação brasileira. A formação acadêmica, apesar de que em termos das competências técnicas para ser uma boa profissional, cumpriu seu papel. Porém, é preciso afirmar que o papel da escola extrapola a perspectiva da formação técnica, uma vez que, cabe a escola buscar desenvolver o indivíduo na sua totalidade. É preciso reconhecer a polissemia, a diferença, a alteridade e as singularidades de outras matrizes civilizatórias que engrenaram a nossa sociedade brasileira. Enfim, as inquietações investigativas desse estudo, embora envolva o coletivo, é muito de mim, pois, de acordo com Ana Canen, o pesquisador é um sujeito “culturalmente situado”.

A idéia de trazer, nesta dissertação, um capítulo denominado “*Do lugar sociológico*

¹³ Mais uma vez, lembro de Edward Telles (2003), para quem, no Brasil, o que tem importado como critério para definição de identidade são os atributos fisionômicos.

que eu falo e do lugar de onde eu falo”, emana da minha coerência, enquanto pesquisadora, de respeitar os princípios do estudo de caso etnográfico em educação e incorporar à prática da pesquisa um de seus pressupostos básicos, conforme defendidos por Lüdke & André (1986, p.17), para quem “[...] o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa [sendo] impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. Neste sentido, é que escolhi como campo empírico do estudo o município de Nascente, especificamente, o cotidiano do Colégio Municipal de Nascente, como já foi informado na **Introdução** desta dissertação.

Nascente é um dos municípios da Região Sul da Bahia. Localiza-se, aproximadamente, a 450 km de Salvador e dista cerca de 45 km de Itabuna, principal pólo econômico da região. Fazia parte do município de Ilhéus, tendo desmembrado-se deste em 1952. De acordo com dados do IBGE (2005), Nascente tem cerca de 25.840 habitantes. Há algumas décadas, tendo sido um dos maiores produtores de cacau da região. O Município já chegou a possuir cerca de 31.000 habitantes. Por conta da profunda crise econômica que a região vem passando ultimamente, a cada ano a sua população vem diminuindo (em 2002 tínhamos uma população de 27.822 habitantes). A crise da lavoura cacauzeira¹⁴ fez com que muitos de seus habitantes deixassem o Município em busca de outros sonhos – sonhos que a “saga do cacau” não podia mais alimentar, deslocando-se para as grandes metrópoles, principalmente, São Paulo e Salvador.

Segundo Enock Dias Cerqueira (2002, p.20), “Nascente surgiu em terras que faziam parte da Capitania de Ilhéus”. Portanto, para entendermos o surgimento do município de Nascente, temos que nos reportar à história das origens da cidade de Ilhéus, uma vez que esta foi a “grande mãe”, de onde descendem todos os outros municípios que hoje integram a Região Sul da Bahia¹⁵.

¹⁴ Os municípios integrantes das Micro-Regiões Homogêneas (MRH) de Valença e de Ilhéus/Itabuna, também denominada na literatura especializada de “Região Cacauzeira” ou “Sul da Bahia”, vêm atravessando um processo de crise e reestruturação de sua principal atividade econômica, a monocultura do cacau, desde meados da década de 1980, quando a proliferação de um fungo, popularmente conhecido como “vassoura de bruxa”, dizimou plantações inteiras. Este processo determinou expressivo crescimento nos níveis de desemprego, afetou a dinâmica populacional dos municípios, e produziu impactos ambientais nocivos em parcelas significativas da paisagem urbana e rural. (DEMETER; SILVA, 1992; FUNDAÇÃO CPE, 1992; VIRGENS FILHO, 1993; DEMETER, 1997).

¹⁵ Além de Ilhéus, integram hoje a Região Sul os municípios seguintes, deste desmembrado nas datas informadas entre parênteses: Cairu (1816), Canavieiras (1832), Una (1890), Itabuna (1906), Ibicarai (1952), Itajuípe (1952), Uruçuca (1952), Nascente (1953), Buerarema (1959), Itapitanga (1960), Camacã (1961), Mascote (1962), Pau-Brasil (1962), Floresta Azul (1962), Santa Cruz da Vitória (1962), Itapé (1961), Itajú do Colônia (1962), Firmino

O município de Ilhéus está localizado na Região Sul da Bahia, de acordo com a nova divisão regional do IBGE (1990), integra a “Microrregião Ilhéus-Itabuna”, substituindo assim a sua antiga denominação de “Microrregião cacauera” ou “Região do cacau”. A origem deste Município é datada em 25 de abril de 1534 e nos remonta à própria história da ocupação portuguesa no Brasil e com ela se confunde. Surgiu, a princípio, como uma Capitania Hereditária doada por D. João III. Instalada na foz do Rio Cachoeira (Rio que banha as atuais cidades de Ilhéus e Itabuna) por existir “ilhéus”¹⁶ em suas proximidades, foi denominado “rio dos Ilhéus” (ANDRADE, 2003, p.26), tendo como sede a Vila de São Jorge. A Vila de São Jorge dos Ilhéus, localizada no outeiro de São Sebastião (um dos pontos turísticos mais bonitos de Ilhéus, na atualidade), foi uma das cinco primeiras vilas criadas no Brasil. Seu nome foi em homenagem ao seu donatário, Jorge Figueiredo Correia.

A Capitania dos Ilhéus teve como moradores nativos os índios tupiniquim e aimoré, que participaram, no início, de muitas batalhas contra os portugueses, porém acabaram estabelecendo uma trégua com os colonizadores, ajudando-os a construir os primeiros engenhos de açúcar, cultivar alimentos e erguer as primeiras igrejas. A intensa produção de cana-de-açúcar e a riqueza da região atraíram o interesse dos franceses (1595) e dos holandeses (1637), que haviam fracassado na tentativa de colonizar outros lugares. Estes estrangeiros viram em Ilhéus uma possibilidade maravilhosa de extrair riquezas, principalmente pela sua localização geográfica, da produção de cana-de-açúcar e de madeiras.

Os jesuítas também marcaram presença na região, tendo ali chegando por volta de 1549. Além de um colégio, os jesuítas possuíam igrejas, engenhos, residências, colégios e grandes propriedades de terra doadas por Mem de Sá. Dentro dessas propriedades, a presença de escravos africanos já era marcante. Em uma de suas maiores fazendas, consta a presença de 200 escravos e, na menor, 50. Após sua expulsão, suas terras foram divididas entre os colonos e indígenas da região (ANDRADE, 2003).

Sendo extinto o sistema de Capitânicas Hereditárias (04 de março de 1761) pelo então Rei D. José I, as terras passaram a pertencer a Coroa de Portugal. No período entre 1810 e 1815 algumas sesmarias foram doadas para homens de boas condições financeiras para que estes pudessem promover o “desenvolvimento” de Ilhéus. Nesta época, o “atraso” da região era tanto, que visitantes considerados “ilustres” a exemplo do príncipe austríaco Maximiliano

Alves (1962), Barro Preto (atual Lomanto Júnior, 1962), Almadina (1962), Jussari (1986), São José da Vitória (1989).

¹⁶ Adjetivo diz respeito a ilhas (BUENO, 1996, p. 352).

Alexandre Felipe de Weid-Neuwied, assim descrevia a região¹⁷:

Um lugar abandonado por Deus e pelo mundo. Peles de todas as cores e de todos as origens estavam ali representados sobre tudo numa grande quantidade de crianças, e ainda mulatos, de todos os tipos de misturas sanguíneas até o índio vermelho cobre de traços largos e olhos inquietos. (apud AUGEL, 1981, p).

Sendo constituída a Província da Bahia em 1816, Ilhéus passou a ser uma das suas comarcas, com 76.569 habitantes, sendo, então, a região mais povoada da Bahia, depois de Salvador. Apesar de ter sido elevada à condição de comarca, a região de Ilhéus continuava sendo marcada pela extrema pobreza, sobre condição de um considerável atraso em relação às outras vilas, como afirma Andrade (2003, p.30):

Os habitantes da zona rural viviam em estado de penúria, já que faltavam braços para a lavoura (a mão-de-obra escrava era utilizada só nos engenhos), o comércio de exportação era insignificante, baseado em algum jacarandá, arroz, peixe salgado, coco e farinha de mandioca. Faltavam recursos. A moléstia dizimava a população e a carência de instrução impedia progresso material e moral do povo.

Só por volta de 1856 é que a região começa a encontrar o caminho que a levou para seu auge econômico e cultural. Apesar da presença do cacau na região ser datada em 1746, seus moradores nem sonhavam que esse seria o fruto que elevaria a região a uma condição de riqueza jamais imaginada. Só depois de ter passado 100 anos de seu plantio na região de Ilhéus, o cacau começa a construir sua saga e definir uma identidade para a região. Segundo Maximiliano (apud ANDRADE, 2003, p.30), “antes da chegada do cacau, o povo não tinha uma identidade. Só depois dele, ela apareceu”. A partir daí, começou a era da “civilização

¹⁷ É importante ressaltar aqui sobre o olhar do colonizar ao descrever o outro. Segundo Paula Celeffi (2004, p.34), “os registros históricos que tratam das culturas indígenas foram produzidos pelo colonizador e com isto espelham a visão do europeu sobre estas culturas. Encontramos, durante os primeiros séculos, os relatos dos exploradores/conquistadores, dos viajantes, dos missionários e a documentação de caráter oficial. [...] as fontes documentais escritas sobre os povos indígenas possuem uma centralidade que certamente não é a da memória indígena”. Esse posicionamento da autora nos traz um grande desafio: o de compreender as culturas diferentes não só a partir do olhar do colonizador que nos fala, pois, esta visão nutre-se de uma cosmovisão de mundo eurocêntrica, diferente daquela vivida pelo nosso povo naquela época. Ao lermos tais relatos dos viajantes é preciso estabelecer uma postura de distanciamento para percebermos a carga de preconceito da época na qual foram escritos. Segundo Lúcia Maria Paschoal Guimarães, em seu artigo *Memórias partilhadas: os relatos dos viajantes oitocentistas e a idéia de ‘civilização do cacau’* - que fala especificamente da região do Cacau, “A visão européia, mais uma vez, manifestava-se afinada com as idéias vigentes de seus desdobramentos, que iriam desembocar nos argumentos biólogos e racistas mais tarde sistematizados por Darwin e Spencer. Desse modo, podemos identificar um outro exemplo da influência dos relatos dos viajantes na constituição de um caráter de brasilidade, a propósito da idéia de preguiça associada à origem étnica. Aliás, a descoberta de um destino social com lastros genéticos assentaria como uma luva aos argumentos até hoje usados para explicar o subdesenvolvimento nacional”. (GUIMARÃES, 2006, p. 01).

cacaueira”. O fruto do cacau passou a ser denominado “fruto-ouro” da região, uma vez que era responsável pelo surpreendente progresso e riqueza da região, ajudando a produzir fortunas de um dia para o outro.

A história da cacaucultura em Ilhéus se confunde com sua própria história e da Região Sul da Bahia, pois o cacau provocou desbravamento para o interior, fundação de cidades, formação de gerações. O cacau propiciou uma “civilização”, um patrimônio, uma identidade histórico-cultural. (ANDRADE, 2003, p.92).

Segundo Andrade (2003), 300 anos após a chegada dos colonizadores portugueses, a região de Ilhéus apresentava uma área coberta por muitas matas, fonte da atividade do extrativismo, principalmente a exploração de pau-brasil¹⁸ e algumas áreas cultivadas onde a predominância era a cultura da cana-de-açúcar. Depois de constituídas sesmarias, essas terras foram bastante exploradas, utilizando-se para isso a mão-de-obra escrava negra e indígena.

Apesar de conhecermos a região pela cultura cacaueira, a primeira grande atividade econômica de Ilhéus foi à cana-de-açúcar, haja vista, no passado, a presença de grandes engenhos de açúcar na região. Porém, a cultura canavieira não conseguiu prosperar como nos demais canaviais espalhados pelo Nordeste brasileiro. De acordo com Agelina Garcez, historiadora da Universidade Federal da Bahia,

Faltavam investimentos maciços desde a época das capitânicas hereditárias de Ilhéus e Porto Seguro. Os engenhos de açúcar não vingaram naquela parte do estado e, por essa razão, a selva nativa ficou praticamente intocada, à espera dos desbravadores que, anos depois, derrubaram a vegetação mais fina para plantar os pés de cacau, resguardados pela proteção da Mata Atlântica. (apud BARROS, 2006, p.2).

Com a falta de uma economia organizada, baseada numa cultura agrícola forte, rentável, a região ficou por muito tempo entregue ao descaso, sendo a pobreza sua maior

¹⁸O pau-brasil é uma espécie arbórea característica da Mata Atlântica, que ocorre do Rio Grande do Norte a São Paulo. Em muitas das regiões de ocorrência natural ela foi erradicada. Na Região Cacaueira da Bahia, sua sobrevivência deve-se, basicamente, ao modelo de agricultura - *cacau-cabruca* - desenvolvido para estabelecimento da cultura. Ela teve uma participação relevante e ativa na história do país, não só política como econômica, desde a colonização até os primórdios da república. Devido à intensa comercialização da madeira para a extração de corante vermelho (*brasilina*), a região produtora da Ilha de Vera Cruz ficou conhecida como *Costa do Pau-brasil* e no ano de 1535, passou a se chamar oficialmente de Brasil. Essa atividade manteve-se economicamente rentável por aproximadamente 350 anos (1850-1870), quando foi progressivamente substituída por corantes sintéticos. (PROGRAMA PAU BRASIL, 2006, p. 01-2).

característica. Foi somente no início do séc. XIX que a região começou a prosperar, devido ao “fruto de ouro”, o cacau, fazendo com que Ilhéus ficasse conhecido nacionalmente como “El Dorado”. Esta terminologia era usada numa referência às terras férteis e propícias ao plantio do cacau. “Não havendo, em Ilhéus, ouro ou diamantes, e a cana-de-açúcar não tendo florescido como em outras regiões do Brasil, coube ao cacau conferir a essas terras o papel de El Dorado”. (ANDRADE, 2003, p.92).

Conta a história regional, que a primeira muda de um pé de cacau foi trazida para o Sul da Bahia em 1746 pelo francês, Frederico Warneau. Embora não existam registros comprobatórios, informações¹⁹ apontam que as primeiras plantações ocorreram ainda no século XVIII, no município de Canavieiras, desmembrado de Ilhéus em 1833. Para o jesuíta Joaquim da Silva Tavares, as sementes utilizadas para estas plantações foram trazidas da Província do Pará pelo colono francês Luís Frederico Warneaux, que as deu a Antonio Dias Ribeiro. As sementes foram plantadas às margens do rio Pardo na fazenda Cubículo, próximo à sede do município de Canavieiras, em 1746. De Canavieiras, o cacau foi levado para Ilhéus por volta de 1752 e se espalhou por toda região Sul da Bahia, chegando a ocupar 600 mil hectares das terras da região. Coube a esta cultura impulsionar a economia regional, sendo decisiva para o surgimento das cidades. E, em 1780, a lavoura do cacau começou a atrair as atenções de autoridades e de agricultores. Entretanto, o grande salto só foi acontecer entre 1860 e 1890, havendo iniciado inclusive o processo de exportação. Na década de 70 do século XX, por exemplo, no auge da lavoura, uma tonelada de cacau chegou a ser comercializada por US\$ 3.620 (três mil, seiscentos e vinte dólares) e era a principal fonte de renda do Estado. A produção atingia cerca de 400.000 (quatrocentos mil) toneladas. Nessa época, a produção de cacau na Bahia já representava 9% da produção mundial, e em termos de exportação, correspondia a 20% das exportações do Estado. Segundo Andrade (2003), a cultura cacauera na região se dividiu em quatro fases, a saber: 1^a)Do desbravamento e consolidação da cacaicultura, que vai de 1746 até 1930; 2^a) Organização econômica da lavoura, no período entre 1930 a 1957; 3^a) Fase da crise da produtividade do cacau, que teve seu início em 1957 e se prolonga até 1988 e 4^a)Da destruição e recuperação. Esta fase data de 1988 até os dias atuais, em que se acentua o declínio da lavoura em toda a região, configurando, nos últimos dez anos, o que vem sendo considerada a pior crise de todos os tempos.

O fruto de ouro consolidou, na região, a presença, a fama e a autoridade da figura do

¹⁹ Ver o *site* <<http://www.canavieiras-ba.com.br/aspectohistoricos.htm>>.

“coronel” tão difundido na obra de Jorge Amado. A história e a identidade desta região está diretamente ligada a cultura do cacau e revela a história de um povo que surgiu literalmente no "meio do mato", lutou contra o poder dos "coronéis" e as "emboscadas" das pragas, numa lavoura tão manufaturada. O coronelismo tão citado na história brasileira, principalmente na literatura de Jorge Amado, esteve intrinsecamente atrelado a esta cultura. Pela posse de terra valia tudo, desde a dominação pela força, como também a distorção da "justiça". Os "Coronéis" do cacau, como eram conhecidos os grandes proprietários de fazendas, transformaram as cidades em palco para seus mandos; eles elegiam os representantes, abarcavam novas propriedades, criavam e destruíam pessoas. (ANDRADE, 2003). Nesta época, o poder do dinheiro não valia muito. O que fazia os "senhores" do cacau tão importantes era a força que eles expressavam. Na maioria das vezes, estes homens conquistaram as suas terras com muito sacrifício, enfrentando a floresta, a falta de recursos, e até o descrédito por esta cultura que não é de subsistência. Estes fatores vão influenciar para formar uma personalidade forte a estes senhores, que são muito temidos (CEPLAC, 2005). De acordo com Cerqueira (2002, p.36)

Enquanto o cacau ia lentamente ocupando o lugar de nossas matas, coronéis com suas fazendas implantadas no baixo Almada, próximo a Ilhéus, iam também espalhando o terror em toda região através de seus jagunços. Basílio de Oliveira; José Joaquim; Juca Badaró; Capitão Durval; Pedro Catalão; Gabino Kruschewski; Chafic Luedy, sempre estiveram na vanguarda desse poderio em todo Sul, e eram temidos pelas atrocidades cometidas pelos seus capangas, muitas delas cometidas sem conhecimento de seus patrões. Difundir o cacau para outras regiões parecia não agradar a esses coronéis que já dominavam o mercado. Em pouco tempo as matas já estavam infestadas deles, mesmo nos pontos mais distantes de seus quartéis-generais situados nas proximidades de Ilhéus, Rio do Braço e Água Preta (Uruçuca). Ameaças, pilhagens, medo, insegurança, execuções, estavam ao lado daqueles que tentavam se aventurar em alguma roça. [...] Muitos fazendeiros tentaram se afastar das ações desses coronéis escolhendo terras distantes nas distantes terras do alto Almada²⁰.

Como podemos perceber, o cacau foi responsável pela formação de cidades e pelo crescimento demográfico da Região Sul da Bahia. O auge do cacau criou cidades, emancipou os homens do interior. O Sul da Bahia chegou a ser responsável por 86% da renda do Estado da Bahia. O lucro gerado nesta lavoura foi inegável e refletiu-se em todo o interior e capital

²⁰ O Rio Almada é o rio que banha o município de Nascente e Ilhéus. Tem sua nascente no sudoeste do município de Almadina.

do estado. E o município de Nascente surgiu graças à fama da cultura cacauera que trouxe famílias de diferentes regiões da Bahia e do Brasil, movidas pelo sonho de riqueza que o fruto de ouro poderia proporcionar. “No século 19, houve um grande fluxo de pessoas para lá devido a uma seca muito forte nos sertões da Bahia e de Sergipe. Os migrantes, pessoas humildes e semi-analfabetas, traziam primeiro a família nuclear, depois os parentes mais distantes” (BARROS, 2005, p.01). Segundo Cerqueira (2002), a população Nascentense é originária de famílias ou patriarcas que vieram de Santo Antonio de Jesus, Varzedo, Santo Amaro da Purificação, na Bahia, e ainda de estados como Sergipe e Alagoas. “Junto com os seus primeiros exploradores chegaram os valorosos sertanejos e serradores”. (CERQUEIRA, 2002, p.43).

A cidade de Nascente surgiu por estar na rota das tropas que transportavam cacau, visto que, em seu território, estavam localizadas fazendas de grande produção. Em 1934, com a construção da rodovia, na época denominada “Pirangi-Itacaré”, respectivamente correspondente às atuais cidades Itajuípe-Nascente, esta última começou a se configurar como vila²¹. “As notícias de fartura chegavam de toda parte e ficaram comprovadas com o término [da construção] da rodovia Itacaré-Pirangi quando as tropas não mais precisavam se demorar por dias consecutivos dentro da mata” (CERQUEIRA, 2002, p.41). Deve-se destacar aqui a importância do Rio Almada para o povoamento de Nascente, uma vez, que grandes propriedades foram erguidas em suas margens.

O Rio Alamada e sua rede de afluentes eram uma permanente alegria para os habitantes das terras de Nascente. O relevo pouco acentuado para o seu curso constitui-se num importante fator de ocupação de nossa região. Fazendas existentes no baixo Almada por volta de 1800 davam reais indicações de que foi subindo o rio, partindo de Ilhéus, que os primeiros exploradores percorreram toda a sua extensão, até atingir suas nascentes, onde deram início à implantação de fazendas de pecuária e cacau. O rio representou um caminho natural, inevitável e extremamente importante para a economia e desenvolvimento, além de servir por longo tempo como importante caminho fluvial, onde grandes canoas deslizavam em suas águas, transportando cacau. (CERQUEIRA, 2002, p.28).

Além do Rio, a Estrada de Ferro de Ilhéus²², construída pelos ingleses e inaugurada

²¹ É importante não confundir aqui o antigo distrito de Itacaré do Almada (hoje Nascente) com a atual cidade de Itacaré (antiga vila de São Miguel da Barra do Rio de Contas), ambos originários do município de Ilhéus.

²² Segundo Enock Cerqueira (2002, p.33), “a estrada de ferro foi a grande responsável pelo imenso comércio de mercadorias, produtos agrícolas e, sobretudo, pelo deslocamento de pessoas que habitavam ao longo da ferrovia, nos primeiros 35 anos do século XX Com o surgimento gradativo das rodovias em outros pontos do município

em 1905, foi um outro grande atrativo para o crescimento demográfico da região.

O primeiro nome de Nascente foi Vila dos Macacos. Em 1936, pelo Decreto 10.724 passou a se chamar Itacaré. Logo depois, o Decreto 11.089, de 30 de novembro de 1938, fez alterações na toponímia do distrito que passou a se chamar Guaraci. Em 1944, então com uma população urbana em torno de 16.000, Guaraci passou a se chamar Nascente, por meio do Decreto Lei 12.978, publicado pelo município de Ilhéus.

Apesar do cacau se constituir o elemento fundante da civilização Nascentense, hoje, ele também se constitui o elemento fundante da decadência do Município e da região Sul da Bahia. A lavoura cacauzeira não teve forças para agüentar os preços baixos e a concorrência com os países africanos. Em 1989, o produtor baiano conheceu a praga que consolidaria o declínio da saga do cacau, a doença conhecida como “vassoura-de-bruxa”. Nome muito sugestivo aos efeitos que ele desencadeia. Provocada por fungos, a doença deforma os ramos do cacauzeiro, apodrece os frutos e reduz drasticamente a sua produtividade. (TV SANTA CRUZ, 2006). Pequenos e grandes agricultores sentiram drasticamente as conseqüências malélicas da vassoura-de-bruxa. O cacauicultor João Dias Tavres, por exemplo, que antes da praga, chegou a colher em sua fazenda 16.000 arrobas de cacau, colhe atualmente cerca de 1.200 arrobas. (TV SANTA CRUZ, 2006). A cultura cacauzeira passa, desde a década de 1990, por sua pior crise, desencadeando um processo de falência e re-estruturação da identidade da região Sul. O resultado não poderia ser mais desastroso: a queda vertiginosa da safra, associada à baixa rentabilidade, atolou fazendeiros em dívidas e desempregou centenas de milhares de trabalhadores. Sem cacau para vender, o produtor se endividou. Com a descapitalização e endividamento dos patrões, os funcionários foram logo abandonados à sorte e se transformaram num grave problema social. Dos 250.000 funcionários envolvidos com a lavoura cacauzeira, 200.000 foram demitidos.

Em um dos textos consultados para este trabalho, encontrei uma fala de um dos grandes fazendeiros da região, que traduz a situação caótica em que se encontra a terra que, outrora, foi sinônimo de fartura, riqueza e bonança.

Semanas atrás, um fazendeiro antes considerado rico procurou um amigo, também cacauicultor, para falar-lhe de um assunto delicado. “Estou precisando de dinheiro e confio na nossa velha amizade na certeza de que você vai me ajudar”, disse o fazendeiro. O amigo relatou que se prontificou

de Ilhéus, a partir de 1835, a ferrovia foi aos poucos caindo no abandono. Em 1960, era apenas uma remota lembrança na memória dos mais antigos habitantes, quando medidas tomadas pelo Governo do Presidente Jânio Quadros e, posteriormente, pelo Governo militar de 1964, foi definitivamente extinta”.

a emprestar uma certa quantia, imaginando tratar-se de R\$ 10 mil ou R\$ 20 mil. “De quanto você precisa?”, indagou, ao que o fazendeiro respondeu, cabeça baixa: “de uns R\$ 200. É para fazer a feira semanal lá em casa.” (BARROS, 2005, p.01).

A crise da lavoura cacaueteira, além de desestabilizar a identidade da região Sul da Bahia, desencadeou um crescimento dos acampamentos dos movimentos sem-terra na região²³. Muitos trabalhadores deslocaram-se para as grandes cidades, e, não encontrando meios de subsistência, voltaram à região e se aliaram à causa da reforma agrária. Em linhas gerais, essa é a triste história da região cacaueteira da Bahia a partir do final dos anos 80.

²³ Além do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o MLT, Movimento de Luta pela Terra tem uma forte presença na região.

1.1. A CONSTITUIÇÃO ÉTNICA DA “REGIÃO CACAUEIRA”

O Sul da Bahia, assim como vários outros lugares do Brasil, recebeu um contingente relevante de escravos para trabalhar na lavoura e trabalhar nos engenhos. “Quanto aos negros, a vinda para Ilhéus, como para outros lugares do Brasil, resultou da necessidade de braços para a lavoura, uma vez que os jesuítas lutavam contar o emprego da mão-de-obra indígena, começando o tráfico em 1539, trazidos pelos famosos tumbeiros que cruzaram o oceano vindo da África”. (ANDRADE, 2003, p.38).

Esse dado é muito importante para a presente pesquisa. Assim como o restante do Brasil, a região Sul da Bahia foi marcada por uma diversidade étnica muito grande, e, dentro delas, a matriz africana foi marcante, com a presença de escravos e de escravos libertos como afirma Jaci Maria Ferraz de Menezes:

Nos municípios apontados como produtores de cacau [localizados na região Sul da Bahia], viviam, em 1872, 35.535 pessoas. Nos mesmos municípios e, dentro da sua área, nos recém-criados: em Itabuna (por desmembramento de Ilhéus) e Jequié viviam, em 1920, 220.471 pessoas – 6,20 vezes mais. Portanto a atividade econômica mais dinâmica funciona como pólo de atração da população[...]. Assim estas populações são formadas, segundo nos parece, de ex-escravos - já então o trabalhador nacional – que, portanto, não se desloca apenas para as cidades. Deslocou-se também para o campo, não só pra áreas de cultivo de subsistência, quase fora do mercado, como também para regiões de fronteira agrícola, de trabalho mais árduo, Onde visualizava a perspectiva de um trabalho livre, porém enriquecedor – mesmo que, na prática, enriquecimento fora para muitos poucos, como a região cacaueira. (MENEZES, 2001, p.106).

De acordo com Andrade (2003, p.33), três grupos étnicos deram origem à formação étnica do Sul da Bahia: o índio, o branco e o negro trazido da África para ser escravo. O que nos reafirma que:

Todas as nações, entendidas como comunidades imaginadas, criam seus mitos formadores do seu povo. Na história de nossa sociedade, desde a Independência em 1822, a questão da relação entre as “raças” considerada formadoras do nosso povo, pode ser considerada uma pré-condição para o entendimento da constituição do Brasil como nação. Nosso paradigma, a “fábula das três raças”, criada no final do século XIX e que permanece até os nossos dias, floresceu tanto no campo popular como no erudito. Ele mantém viva a crença de que o povo brasileiro é fruto de três raças, ou seja, da união do branco, do negro e do índio. No Brasil, a cultura e a identidade nacional são construídas e pensadas a partir do triangulo de raças. [...]

Observa-se que, desde a sua construção, a fábula tem fornecido as bases de um projeto político e social para o brasileiro, permitindo visualizar nossa sociedade como algo singular, onde se dá o encontro cordial e harmônico entre as raças, apesar dos marcantes conflitos processados no plano político e social. (GONÇALVES, 1999, p.21)

A presença indígena foi muito grande na região, merecendo destaque os Aimorés, um dos maiores grupos indígenas do país, e os Tupiniquins. Além destes, encontrava-se nestas terras os índios Guerenes, Pataxós e Kamakã. Os primeiros habitantes da região, de acordo com Andrade, foram os “Sambaquis”, que viveram na região cerca de dez mil anos. O seu nome se deu por que eles tinham o costume de depois da retirada dos moluscos que utilizavam na sua alimentação, fazer grandes montes de conchas, que eram denominados “sambaquis” (Samba Ki = depósito de conchas). Foram exterminados a cerca de oito mil anos pelo grupo “Jês” e pouco se sabe de sua vida e costumes.

A nação Tupi teve grande influência cultural na *arkhé* civilizatória da região Sul da Bahia. Temos a sua marca e presença impringidas nos nomes da maioria das cidades que compõem esta região como explica Andrade (2003, p.34):

[...] A influência da língua tupi perpetuou-se através dos topônimos como Nascente (sol), Itabuna (pedra = ita + preta = uma), Itajuípe (rio das pedras), Itapitanga (pedra vermelha), Pirataquisse (peixe + pedra + faca). Ilhéus era chamada em tupi de Nhoesembé (nhoé = fala + sembé = ondas do mar), Cururupe (planura de sapo); Sambaituba (amontoado de conchas).

Os tupis foram os primeiros a trabalhar no mais famoso engenho da região, o Engenho de Santana. Muitos foram dizimados pelas sucessivas guerras e investida dos colonos contra eles, em busca de terra e servidão. Dos milhares de índios que habitavam a capitania de Ilhéus, apenas algumas poucas centenas de Pataxós vivem hoje, numa reserva em terras do município de Porto Seguro. Segundo Maria Hilda Paraíso, pesquisadora da UFBA, encontra-se também no município de Pau-Brasil, alguns remanescentes de Tupinambá. De acordo com Andrade (2003, p.38), “Existem também índios de etnias diferentes em estado de extrema pobreza, vivendo de artesanato vendido a turistas e de cultivos para subsistência, que necessitam de reconhecimento e demarcação de terras”.

Os Jesuítas também fizeram suas pegadas por estas bandas. Chegaram no Sul da Bahia em 1549 e conseguiram estabelecer um contato mais cordial com os nativos, ao contrário dos portugueses. Buscaram efetivar a sua missão de catequizar os índios, que teve

como consequência a mudança de seus traços culturais pela imposição de valores cristãos e da civilização do branco.

O branco teve uma influência muito forte na região, uma vez que, foi o elemento colonizador. Dentre eles, o português foi o mais numeroso, devido ao grande contingente que chegou na região, por volta de 1550. Foram responsáveis pela população mestiça, casando-se com índios e negros. Além dos portugueses, brancos de outras nacionalidades fizeram presença na região como os alemães e os franceses, muito bem acolhidos pela estratégia política-ideológica de branqueamento²⁴ instituída pelo Decreto Imperial de nº 5291, de 24 de maio de 1873, que autorizava a vinda de imigrantes europeus. Portanto,

[...] se desenvolveu no país previa, progressivamente, a assimilação e dizimação da população negra, assim como da população indígena. Tais grupos sociais, associados ao passado escravista, deveriam ser eliminados durante a modernização brasileira para que a nação se tornasse ocidental e branca. Somente assim, segundo a visão escravocrata, o país estaria habilitado ao desenvolvimento econômico e ao progresso. (CONAPIR, 2005, p.08)

Segundo dados apontados por Andrade (2003), a região recebeu um contingente populacional de cerca de 1.886 imigrantes, que constituíram as famílias tradicionais ruralistas da região Sul. Estes imigrantes, proprietários de escravos na época, exerceram domínio de uma parte considerável da economia local e hoje se configuram as famílias consideradas de “bom berço”, de tradição, na região. “Instalaram-se na cidade [em Ilhéus] e investiram em turismo (Hans Koella), na rede hoteleira e pesquisa da fauna da Mata Atlântica (Heith Alger), indústria de chocolate (Hans Schaeppi), pólo de informática (George Laurent III), turismo eqüestre (Etienne Laubert), entre outros” (ANDRADE, 2003, p.41). Consta na história regional que foi uma família de alemães que iniciou, organizadamente, a cultura cacaeira na região. Nascente possui hoje famílias originadas de imigrantes que chegaram à região nos seus primórdios, a exemplo, da família Shelmman, Badaró, etc. Inclusive, uma das professoras negras que concedeu depoimento a esta pesquisa faz parte da família Shelmman, agora mestiça.

Outra matriz civilizatória que teve presença e influência marcante na formação social da Região do Cacau, foi a etnia africana. A vinda dos africanos para este território deu-se

²⁴ De acordo com Edward Telles (2003, p. 46), a inferioridade dos negros e do mulato, pregada pelas previsões das teorias racistas, poderia ser suplantada através da miscigenação. Dentro dessa premissa, “os acadêmicos brasileiros propuseram a solução do branqueamento da população, através da mescla de brancos e não-brancos.

devido à resistência indígena para trabalhar sob condição de escravo nos engenhos de açúcar, nas plantações e lavouras. De acordo com Andrade (2003), o tráfico de africanos para a região teve seu início em 1539. “Essas terras eram exploradas com a mão-de-obra escrava negra e indígena, onde se produzia o essencial para a alimentação de seus habitantes, arroz e cana-de-açúcar para exportação, além de madeira retirada das matas, entre elas, o jacarandá”. (ANDRADE, 2003, p.89). A presença africana na região foi registrada também pelo então botânico Luiz Riedel em 1823.

Quanto aos negros, Riedel não tece maiores considerações acerca do trabalho escravo. Entretanto, reporta-se com detalhes a uma festa por eles promovida, a que assistiu, por ocasião das celebrações de Pentecostes. O canto dos africanos lhe soou monótono e pobre, acompanhado por instrumentos desconhecidos. A dança, no entanto, pareceu-lhe de grande sensualidade. Observou que as mulheres permaneciam de um lado do recinto acomodadas no chão, enquanto os homens se localizavam do outro lado, sentados em bancos de madeira. Os pares se formavam e se dirigiam para o centro do terreiro. Fazendo movimentos cadenciados, dava-se "um choque com o baixo-ventre contra o baixo-ventre do parceiro", o que no seu país seria considerado "muito indecente" [...] Riedel certamente referia-se à popular umbigada, um dos passos da coreografia do lundu, dança que escandalizava os estrangeiros, muito apreciada e praticada no Brasil, tanto pelas classes mais baixas, quanto pelas elites. (GUIMARÃES, 2005, p.68; p. 01).

Em Nascente, encontramos registros históricos da presença da Cultura Negra no município desde os seus primórdios, como nos descreve Cerqueira quando se refere ao século XX:

Ao longo desses importantes anos, vários candomblezeiros aqui chegaram para divulgar sua crença, como: Dona Bela; Dona Mariquinha; Joaquim França, o Joaquinzinho; Nascimento; e a mais famosa de todos, Dona Vitória, a Mãe Vitória, como ficou conhecida desde os primeiros anos da década de 30. (CERQUEIRA, 2002, p.125).

Além disso, foram negros boa parte dos habitantes que povoaram o Município e se constituíram como força braçal para trabalhar na lavoura cacaueteira, em seus primórdios. Os famosos “tropeiros” eram os peões que conduziam as tropas de animais que transportavam o cacau numa época em que não havia outro meio de transporte.

Essas tropas eram compostas, às vezes por seis, oito, dez, quinze, vinte animais, trazidas em ritmo de marcha rápida, e quase sempre sob a

responsabilidade de um único peão - o tropeiro, anônimo, mas, de destacada importância no contexto da história da região. Fosse tropa pequena, média ou grande, o tropeiro estava sempre na retaguarda de onde podia ter uma ampla e total visão dos animais à sua frente. (CERQUEIRA, 2002, p.45).

Encontramos também registro de famílias de negros importantes e de tradição no período de povoamento de Nascente.

Os Ninck, ao contrário do que todos imaginavam, tratava-se de uma família respeitada e classificada entre as dez mais poderosas de toda região, já que possuía cerca de seis fazendas espalhadas entre Ilhéus, Itabuna, Pirangi e Uruçuca.[...] Zé Ninck era filho de Manoel Ninck, e tinham todos a cor negra, tipo cabo verde. (CERQUEIRA, 2002, p.90).

Como podemos constatar, a presença da população negra foi muito significativa na região, o que reveste este trabalho de uma relevância singular para o lugar de onde eu falo, na medida em que, problematiza questões importantes para sua identidade e para repensar quem é a sua população e em que medida a matriz civilizatória dessa população tem sido vivenciada e percebida pela mesma. Esta relevância pode ser testemunhada no trecho abaixo, de um dos professores do Colégio Municipal de Nascente, entrevistado durante a pesquisa.

[...] eu acho que é importante que a gente comece a discutir as nossas questões, as nossas raízes, o nosso município e toda essa formação, que as pessoas possam se entender; o que é que cada um é nesse espaço cultural, “porque eu estou aqui?” “Como isto foi constituído?” Quando nós tivermos essa consciência, eu acho que fica melhor a compreensão de um processo social principalmente uma população que estava excluída, hoje que está na escola pública; é aquela população que estava no processo cultural então é essa a população que estava aqui, então esta população precisa entender como sujeito direito e a sua importância neste processo social. (Professor Flávio)²⁵.

²⁵ Como já foi alertado na Introdução deste trabalho, optamos por nomeá-los por nomes fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

1.2. A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE NASCENTE

Desde a época de sua emancipação política, em 1953, Nascente já possuía uma rede de escolas municipais e estaduais regulamentadas pela Inspeção de Educação, com sede no município de Ilhéus. Este órgão atuava de acordo com as determinações do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A rede de ensino era composta por um quadro de professores leigos e contratados, que lecionavam em turmas de alfabetização e séries iniciais do atual ensino fundamental. Na época, as escolas do Município ofereciam matrículas até o 3º ano primário. As escolas eram isoladas e funcionavam com classes mistas, conhecidas hoje como multisseriadas, atendendo alunos de diferentes níveis. À época a rede possuía um total de 10 escolas. Em sua maioria, funcionavam na casa da própria professora. Na zona rural, o fazendeiro ficava responsável para organizar o espaço para o seu funcionamento.

Em 1952, abriu-se um concurso para provimento de vagas na rede pública de ensino do município de Ilhéus e de seus distritos. Com a emancipação política de Nascente (1953), os professores, em exercício e aprovados no concurso, foram nomeados somente em 1955. Nesta época não existia o cargo de Secretário Municipal de Educação. Quem exercia essa função era denominado de Inspetor do Ensino Primário Municipal e eram as seguintes as suas responsabilidades: visitar as escolas, orientar os professores em suas dificuldades e nas atividades a serem realizadas em sala de aula, além de também acompanhar o desempenho dos alunos. Tarefa nada fácil naquela época, principalmente pela falta de estrutura física/material e de transporte.

No ano de 1956, os professores leigos do Município participaram de um curso de treinamento para trabalhar nas escolas rurais, promovido pela Campanha Nacional de Educação Rural.

Funcionou também no Município, nesse período, o Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio (SENAC). A sua presença deu-se devido à demanda que o Município tinha em preparar os filhos dos comerciantes para realizarem o exame de admissão, fazendo uma analogia com o presente seria o exame vestibular. Só que o exame de admissão destinava-se a aprovar os/os alunos/as que desejavam ingressar no Ginásio. (CASTRO & CARVALHO, 2002).

Apesar do Município não dispor de uma estrutura física/administrativa/financeira,

como atualmente tem, a escola pública da época caracterizava-se pela sua excelente qualidade, sendo assim, dificilmente via-se uma família matricular seus filhos em escolas particulares. Na época, o apoio do Município à educação municipal restringia-se ao pagamento de salários dos professores leigos, uma vez que os diplomados pertenciam ao Estado; aluguel dos imóveis utilizados para o funcionamento das escolas e aluguel dos veículos que faziam o transporte dos professores.

A fiscalização e o acompanhamento pedagógico das escolas eram realizados pela/o Inspetor/a de Educação que contava com um/a auxiliar para lhe ajudar na parte de escrituração e documentação escolar, o que hoje corresponde ao trabalho de um/a Secretário/a Escolar, visto que as escolas não possuíam Diretor/a.

Em 1963, a Inspetora Municipal de Ensino Primário, Prof^a. Alice Ribeiro Reis, realizou o primeiro concurso público municipal para professores leigos e diplomados.

Em 1974, foi iniciada a construção do Centro Educacional de Nascente, na época, o primeiro colégio público a oferecer as séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a).

Com as transformações ocorridas na esfera da legislação educacional, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9394/96 e, posteriormente, a Lei do FUNDEF, a rede Municipal de Nascente consegue alguns avanços em áreas prioritárias como transporte escolar e mais recursos para melhorar a qualidade da educação. De acordo com Castro & Carvalho (2002, p.25), a rede estadual tem aumentado o número de alunos matriculados no ensino médio, devido ao processo de municipalização do ensino, ficando a cargo do município a responsabilidade prioritária pela educação infantil e ensino fundamental.

A Educação do município de Nascente é composta de escolas da rede estadual, municipal e privada, sendo muito procurada por estudantes dos distritos localizados nas localidades rurais de municípios circunvizinhos como Itajuípe, Ilhéus, Almadina e Itapitanga. Especificamente, a rede municipal é composta por escolas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Em 2002, a rede mantinha 10 escolas de Educação Infantil, concentrando uma matrícula de cerca de 850 alunos/as. Neste mesmo ano, a rede tinha 34 escolas de Ensino Fundamental localizadas entre as zonas rural e urbana, com uma matrícula de 5.950 alunos. (CASTRO & CARVALHO, 2002).

Tabela 6 - Quantidade de escolas existentes no município de Nascente por dependência administrativa (2005).

Escolas da Educação Infantil	Escolas de Ensino Fundamental	Escolas da Iniciativa Privada	Escolas da Rede Estadual
10 escolas	34 escolas	07 escolas	03 escolas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nascente

Tabela 7 - Matrícula dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Nascente entre 1997-2002.

Ano	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Total
1997	3.516	536	4.052
1998	4.672	527	4.929
1999	5.179	732	5.911
2000	5.541	766	6.307
2001	5.636	751	6.387
2002	5.952	727	6.679

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nascente.

1.3. O COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE

São cinquenta anos de existência
 Meio século de labor, na construção
 Da história. História paralela com
 Atos e fatos do Ensino do estado que o abriga.
 São cinquenta anos de complexas
 Equações matemáticas, de preparo
 Das técnicas do dissertar, de reflexões
 Sobre diversas teorias e argumentação
 Profunda acerca de diversificados
 Questionamentos filosóficos
 São apenas cinquenta anos.
 E são tantos pulmões respirando
 Em tantas regiões. São pernas
 Trilhando em longínquos torrões.
 São tantos corações impulsionando vida.
 Tu és pai!... És vô!... Bisavô!...
 Tu és mãe!... És vó!... Bisavó!...
 Tu estás acima do gênero
 Porque és simplesmente SUBLIME!...
*(Jorge Oliveira, “Jorge Moral”, ex-aluno e
 atual professor do CMN, 2003).*

O Colégio Municipal de Nascente (CMN) é um dos colégios mais importantes do Município. Além de ter o seu nome, tem a mesma idade de emancipação de Nascente. Conhecido popularmente como “Ginásio de Nascente”, surgiu, em 1953, a partir da idealização de um sonho e desejo de um grupo de amigos conhecido como “Sociedade dos Amigos de Nascente”, que fundaram no Município a Cooperativa Cultural de Nascente Responsabilidade Ltda, cujo objetivo era fundar e manter um colégio que atendesse demandas educacionais da época e as necessidades dos filhos de Nascente e das cidades circunvizinhas, que não tinham condições financeiras para se deslocar para outras cidades a fim de fazer os cursos ginásial e secundário. Para tanto, elaborou-se um projeto do estatuto da Cooperativa, que foi aprovado por unanimidade pelos membros.

Sendo assim, no dia 05 de abril de 1953, dá-se início a construção do prédio do Ginásio de Nascente, sob a tutela da Cooperativa Cultural de Nascente Responsabilidade Ltda. Foi a primeira escola da cidade a oferecer o tão sonhado curso ginásial, num tempo onde a educação era quase inacessível e os custos eram altos. (CASTRO & CARVALHO, 2002). Neste mesmo ano, a Cooperativa fundou a Escola Comercial de Nascente, oferecendo o curso ginásial, além de outros. Como não possuía sede própria ainda, estando esta sob

estágio de construção, a Cooperativa utilizou inicialmente, de forma provisória, uma sala de um prédio localizado na Praça Getúlio Vargas, oferecendo Curso Ginásial de 1ª série (hoje equivalendo à 5ª série do Ensino Fundamental). Funcionando apenas no turno matutino, a matrícula inicial foi de nove alunos.

Em 1954, a Cooperativa assume definitivamente o patrimônio do edifício do “Ginásio de Nascente”, ainda em construção, com o objetivo de manter cursos de diversas modalidades, visando à melhoria qualitativa do ensino e o barateamento do seu curso. No mesmo período, já no “Ginásio de Nascente”, foram matriculados para a primeira série ginásial, 42 alunos e o grupo da Escola Comercial Básico, com 24 estudantes, foi para ali deslocado para fazer o segundo ano ginásial. A Escola Comercial de Nascente foi reconhecida em 03 de setembro de 1954, através de portaria ministerial nº 397, de 11 de junho de 1954, sob a direção, ainda, do Prof. Diógenes Mascarenhas e tendo como professores os mesmos do curso ginásial.

Em 1955, a direção do Colégio convoca uma reunião com o prefeito da época, para uma parceria com finalidade da manutenção educacional da instituição. A proposta era que o Município auxiliasse o Colégio dispondo mensalmente de 10% da arrecadação de seus impostos. Em primeira instância, a solicitação foi negada pelo então prefeito, alegando ele que o Município estava impossibilitado de assumir este compromisso. Posteriormente, no mesmo ano, em Assembléia Geral, ficou determinado que a Prefeitura de Nascente faria uma doação à Cooperativa de 10% adicionais, cobrados sobre todos os impostos do Município, com a condição de que estes recursos fossem destinados, integralmente, ao Ensino do Ginásio, bem como a outros cursos gratuitos que a Cooperativa viesse a cobrar. (Castro & Carvalho, 2002)

No ano de 1956, é criado o curso de admissão. Nesse período, o MEC contribuiu com uma verba para dar continuidade à construção do Colégio.

Em 1961, a Cooperativa cria a Escola Primária Wilson Luis em homenagem ao patrono do ensino primário. No ano seguinte, foi criado o Curso de Magistério, através do ato 18.340, de 21 de março de 1962, publicado no Diário Oficial, de 27 de março de 1962. O Curso de Contabilidade foi publicado pela portaria 237, de 29 de outubro de 1964. Naquele ano, o Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, o Sr. Lafayette Belfort Garcia, concedeu a autorização para o funcionamento condicional do Colégio Sebastião Nunes Viana, com os cursos ginásiais de Comércio e Técnico de Contabilidade,

cujo funcionamento se deu no turno noturno.

Em 1975, o “Ginásio” já mantinha com o Estado da Bahia um convênio professor-aluno que dava sustentação ao aspecto legal do Curso de Primeiro Grau e do Magistério, com professores lotados e remunerados pela Secretaria Estadual de Educação.

Nesta época funcionavam num mesmo espaço os dois colégios. Em 1977, a Cooperativa realiza Assembléia Ordinária com todos os membros, acrescidos das diretoras, para definir a junção dos dois colégios, que extra-oficialmente passa a se chamar **Colégio de Nascente**.

Em 08 de dezembro de 1980, a Cooperativa Cultural de Nascente Resp. Ltda. reuniu-se em Assembléia Geral para que fosse municipalizado o “Ginásio”, já que muitos movimentos foram empreendidos para que o mesmo fosse estadualizado e não se obtido sucesso. A saída estava então na municipalização do “Colégio de Nascente”. Todo o acervo do Colégio foi passado para o município de Nascente, através de um inventário, para que fosse providenciada a doação com as cláusulas devidas. Posto em votação, ficaram contrários a municipalização apenas dois de seus membros associados.

Através do Decreto nº 470/81, o Poder Executivo autoriza receber, por doação, todo o acervo da Cooperativa Cultural de Nascente. Em 1981, o “Colégio de Nascente” passou a ser chamado Colégio Municipal Antônio Lima de Oliveira, em homenagem ao então Prefeito, Antônio Lima de Oliveira.

No ano de 1985, a Resolução CEE 1.484/85, reconhece o **Colégio Municipal de Nascente** como estabelecimento de 1º e 2º graus com as habilitações em “Formação para o Magistério de 1º grau da 1ª a 4ª séries” e “Técnico em Contabilidade”.

Em 1997, o Colégio passa por transformações de ordem administrativa-financeira adaptando-se à nova LDB. A Rede Estadual de Ensino absorve, a partir de então, todo o Ensino Médio. Até 1998, funcionaram no Colégio os Cursos de Magistério e Técnico em Contabilidade. Em 1999, a partir das novas políticas educacionais, mesmo tendo autorização para oferecer o Ensino Médio, o CMN fica responsável em oferecer apenas as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) enquanto a Rede Estadual de Ensino absorve, a partir de então, todo o Ensino Médio da cidade.

Muitos dos/as seus/suas professores/as que atuam no CMN foram alunos do colégio. Acostumados/as a conviver por muito tempo com uma população de alunos/as de famílias tradicionais e de condição financeira elevada, queixam-se muito do quadro que o colégio

apresenta atualmente. A respeito desse declínio, uma das professoras entrevistadas argumenta que a decadência do Colégio se dá pelo fato de ele ter sido “atacado” por uma invasão de alunos pobres, negros, vindo da periferia, que não traduzem os padrões culturais da elite branca nascenteense, tão amplamente divulgados, defendidos e ensinados nos anos de auge do CMN.

O Colégio de Nascente, durante muito tempo, atendeu os filhos das famílias tradicionais que representavam a elite de Nascente. Atualmente, o CMN atende estudantes da zona rural, da periferia da cidade e dos distritos. Em sua maioria, são negros/as, pertencentes às camadas sociais economicamente desfavorecidas, que apresentam um baixo rendimento escolar, estão, em sua maioria, em distorção idade/série e a repetência, entre eles, apresenta um índice elevadíssimo. O Colégio conta com um quadro docente de 40 professores e ministra ensino para as séries finais do Ensino Fundamental, funcionando nos três turnos. Das 8.023 matrículas do Ensino Fundamental de 1^a a 8^a séries do município de Nascente, o CMN absorve 1.350 alunos, distribuídos nos três turnos (IBGE, 2002).

Mapeando as cadernetas do CMN constatei um quadro que denuncia o fracasso escolar entre seus/suas alunos/as. O baixo índice de desempenho escolar desses/as alunos/as é muito grande. A maioria, quando muito, numa escala de 10 pontos, só consegue atingir a média de 5 pontos em todas as disciplinas. As notas vermelhas colorem o mapa de notas do Colégio. As médias mais evidentes são 1,0 (um), 2,0 (dois) e 3,0 (três). É raríssimo encontrar uma média em torno de 8,0 (oito), ou ainda um 10,0 (dez). Apesar da tabela abaixo evidenciar um índice razoável de reprovação, é importante salientar, que a leitura qualitativa dos números feita a partir da análise das cadernetas escolares (observações *in loco*), permitiu-me constatar que, apesar dos alunos serem aprovados, mantém um padrão de média muito baixo. Em sua maioria, os alunos só conseguem obter média 5,0 e muitas vezes são ajudados pelo Conselho de Classe, quando atingem 19,5 ou 19,0 pontos no final do ano²⁶. Além disso, se observarmos a tabela, podemos verificar que o número de evasão/abandono é muito grande, revelando uma forte exclusão escolar. Outra leitura importante, a partir dos dados abaixo, é o

²⁶ O ano letivo é organizado em quatro unidades didáticas, cada uma com duração aproximada de um bimestre. Em cada unidade são realizadas várias avaliações. No final de cada período são somados os pontos acumulados e divididos pelo número de avaliações realizadas, obtendo-se a média da unidade, sistematizando o desempenho dos alunos, que pode variar numa escala de 0,00 a 10,0 pontos. No final do ano letivo, para ser aprovado para a série seguinte, é necessário que o aluno tenha acumulado, no mínimo, 20,0 pontos (podendo chegar a 40,0 pontos) que, então, são divididos por 4 (número de unidades), obtendo-se a média final. A média mínima exigida para a aprovação é de 5,0 pontos. Quando os alunos não alcançam a média mínima, são submetidos ao Conselho de Classe, podendo este aproximá-lo, aprovando-o. Quando as médias são muito baixas, os alunos tem que ser submetidos a uma recuperação.

caráter seletivo que a escola têm. Comparando o número de alunos que ingressam na 5ª série e os que ingressam na 8ª série, evidencia-se que, apesar do discurso de inclusão, a escola ainda continua sendo um funil, em que entra uma grande população de alunos e só uma pequena minoria consegue cumprir o seu trajeto com êxito, chegando às séries mais altas.

Tabela 8 - Dados referentes ao movimento dos aluno do CMN no ano de 2004

	5ª	6ª	7ª	8ª
Matrícula Inicial	330	293	137	103
Afastados por abandono	50	45	25	10
Afastados por transferência	19	10	9	2
Aprovados	200	158	91	80
Reprovados	61	80	12	11

Fonte: Secretaria do Colégio Municipal de Nascente

O CMN não foge à regra adotada em outras escolas do Município e em todo país de agrupar os seus alunos por categorias e características afins, tendo a idade como principal critério. Assim, os alunos “mais branquinhos”, comportados, com bom rendimento escolar, dentro da faixa etária correspondente à série recomendada (desejada pelo sistema educacional) tendem a ser agrupados na mesma turma. Geralmente as 5ª “A”, 6ª “A”, 7ª “A”, etc., são formadas pelos alunos que têm melhores desempenhos, enquanto que as séries que vêm na seqüência numérica como “C”, “D”, “E” são compostas por alunos que trazem outras características de comportamento, estética, faixa etária (avançada), rendimento, etc. diferente dos padrões e expectativas da escola.

Portanto, o sonho dos fundadores da “Sociedade dos Amigos e da Cooperativa Cultural de Nascente Resp. Ltda” foi realizado. O Colégio Municipal de Nascente, ao longo destes anos, sob todas as nomenclaturas, ofereceu um serviço educacional de grande relevância para o Município, conseguindo projetar muitos de seus alunos dentro de universidades públicas, hoje consagrados em grandes e ilustres personalidades acadêmicas e profissionais. Infelizmente, hoje, refletindo a situação das escolas públicas do país, não consegue dar conta de seu papel e manter a fama que por muito tempo lhe consagrou como o melhor colégio de Nascente.

CAPÍTULO II

**O PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO:
UM CAMPO SATURADO DE TENSÕES**

Apesar de mais de um século e meio de interesses, estudos e pesquisas, o campo das relações raciais no Brasil ainda é uma arena de fortes debates e conflitos. Relações raciais são aqui entendidas como relações sociais estabelecidas e norteadas pela ideologia de que existem diferenças raciais entre os indivíduos. Tentar desenhar um esboço sobre este quadro não é uma tarefa muito simples, nem fácil. Trata-se de um campo cheio de complexidades e dificilmente vamos encontrar nele interpretações e posições consensuais e unilaterais.

Este campo tem se configurado desde o começo, que, por comodidade, podemos situar ao redor dos dois primeiros Congressos Afro-Brasileiros de Recife e de Salvador, em 1934 e 1937, respectivamente, como algo denso de tensões, agendas, pontos de vista, olhares e desejos. Um campo de pesquisa em torno do qual também se juntam importantes demandas de cidadania e que vive em constante e problemática sinergia com a luta anti-racista. Neste campo já aconteceram outros grandes e pequenos enfrentamentos entre “nacionais” e “estrangeiros” – embora sempre houvesse alguns “nacionais” tomando partido dos “estrangeiros” e vice-versa, assim como se realizou toda uma série de alianças estratégicas entre o poder acadêmico no Brasil e algumas fundações estrangeiras, sobretudo norte-americanas. Um simples mergulho na alvorada dos estudos socioantropológicos do contexto afro-baiano nos anos 1930 e 1940, mostra como o campo logo se constitui com fortes e tensas relações de poder, que interligam os intelectuais-chave no contexto local, compadrios nacionais e “*brookers*” acadêmicos internacionais. (SANSONE, 2002, p.05).

Acredito que a grande preocupação manifesta no campo das relações raciais ancora-se na grande preocupação dos intelectuais em “definir” a identidade nacional, ou seja, a busca incessante no sentido de conhecer e determinar “o que é o Brasil” e qual o seu lugar no mundo. Esta é a tese defendida por Renato Ortiz, para quem a questão racial, como foi colocada pelas Ciências Sociais, apesar de seu caráter racista, evidenciava a problemática da identidade nacional. (ORTIZ, 2003).

Para Arthur Ramos (apud MAYO, 1999, p.142), as relações raciais constituem-se um tema importante e que ocupava um lugar de destaque para compreender o Brasil frente aos desafios de transição do um modelo tradicional para um modelo moderno de sociedade, num contexto de desigualdades sociais e raciais e diferenças regionais, de buscar construir e demarcar sua identidade.

Edward Telles (2003), argumenta que, comparando as conclusões das gerações que buscaram compreender as relações raciais no Brasil, os cientistas sociais têm, atualmente, posições bastante distintas no que se refere às relações raciais neste país. Para ele, alguns se encontram no pólo da inclusão racial e outros, situados num ponto extremo, defendem o

argumento da exclusão, questionando que a inclusão e a mistura racial tratam-se de mera crença popular. Diante de ambíguas constatações, o autor põe questões que torna o campo das relações raciais no Brasil como um grande e complicado quadro de interpretações. Segundo o autor, o pensamento racial brasileiro provém de três grandes correntes: a **primeira** defende a idéia que no Brasil existe pouca discriminação e há uma certa fluidez entre as raças; a **segunda** defende que existe discriminação racial, porém ela é transitória; finalmente, a **terceira** corrente pressupõe que a discriminação racial é de ordem estrutural. Porém, Telles prefere agrupar estas três correntes em duas gerações. Para ele, a ideologia racial brasileira se sustenta em dois grandes pilares: 1) *O mito da democracia racial*, também conhecido como a “fábula das três raças”, que surgiu com o declínio das teorias racistas de cunho biológico e determinista sobre raça e com a emergência da perspectiva antropológica culturalista, no momento em que o Brasil procurava construir uma imagem positiva de si, levando em consideração a sua numerosa população mestiça; 2) A geração que colocava em “cheque” o mito da democracia racial defendia a existência do racismo e a tese de ser o Brasil um país caracterizado pela exclusão racial.

Dentro da mesma complexidade, encontramos o posicionamento de Simon Schwartzman (2004), quando argumenta que no Brasil, historicamente, é avivada uma discussão em relação à diferença de oportunidades entre brancos e negros. O grande questionamento é saber se essas diferenças devem ser analisadas sob o ponto de vista da classe social ou raça. Quanto a essa questão, Telles esclarece que essa dicotomia reflete o pensamento das duas gerações de estudiosos das relações raciais no Brasil.

Diante do complexo e tenso campo das relações raciais, organizarei, por uma questão didática, a discussão sobre o pensamento racial brasileiro, pelas idéias que marcaram diferentes contextos históricos. Quero ressaltar, entretanto, que tais idéias não ficaram enclausuradas em seu tempo, como também seus representantes, que, ao longo de suas carreiras, oscilaram suas teses em torno do pensamento racial brasileiro. Hoje, mais do que nunca, podemos perceber o quanto estas teses estão presentes, ora polarizadas, ora misturadas, seja no meio intelectualizado, seja no imaginário popular. Segundo Telles (2003, p.19), “[...] a ordem cronológica de contribuições importantes nem sempre é linear, mas freqüentemente resulta de vários debates acadêmicos, determinados em parte pela nacionalidade dos estudiosos”.

A importância em trazer a discussão sobre o pensamento racial brasileiro e sobre as relações raciais e educação nesta dissertação, justifica-se pela premissa de que é necessário compreender os paradigmas que procuram interpretar as relações raciais no Brasil, para poder se situar de forma mais consistente frente às questões em torno da educação da população negra do Brasil e ainda, compreender melhor os conceitos, as crenças, as percepções e as idéias que sustentam o nosso pensamento racial e que, de certa forma, influenciam nossas práticas cotidianas. Acredita-se que a longevidade dos anos sustentando a crença na “democracia racial” ou a crença na variável “classe social” impossibilitou neste país, uma educação voltada para a diversidade étnico-racial e em políticas que promovessem a igualdade de acesso e permanência no sistema educacional da população negra, uma vez que, o conflito e o debate em torno das questões étnicas sempre foram ignoradas e abafadas, por acreditar ser o Brasil livre de preconceito racial.

2.1. O PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO

No Brasil, a população não-branca é um “outro que atemoriza”. Um outro que junto às diferenças guarda muitas semelhanças. O medo de se perceberem tão parecidos brancos e não-brancos faz com que as diferenças sempre sejam buscadas e reafirmadas. Motivo de preocupação, obstáculo ao desenvolvimento do país ou símbolo de nacionalidade brasileira, a parcela da população não-branca da nossa sociedade foi, desde muito, tema para discussões de intelectuais, médicos e cientistas. (GLAUCIA ROMUALDO DOS SANTOS, 2000, p.170)

A questão da diferença pode ser percebida desde a antiguidade clássica, quando todos aqueles que fugissem ao padrão de civilização greco-romano eram denominados de “bárbaros”. Heródoto, historiador grego considerado o pai da História, divulgou relatos de viajantes sobre o continente africano, sempre descrevendo este “outro” de forma inferior. De acordo com Oliva (2003), Heródoto faz referência a África de forma a demarcar as diferenças e a repensar, a partir do parâmetro estrangeiro europeu, o continente africano e sua gente, deixando registrada sua impressão acerca dos africanos, que reunia um misto de estranhamento, admiração e desqualificação. Porém, nem só de curiosidade se constituem seus escritos. Em sua obra, encontram-se trechos que evidenciam a inferioridade do povo africano em relação aos gregos, sendo denominados de bárbaros, sem civilização e identificados como trogloditas.

Esses soldados, estabelecendo-se na Etiópia, contribuíram para civilizar os etíopes, ensinando-lhes os costumes egípcios. Esses geralmente saem com seus carros de quatro cavalos à caça de trogloditas etíopes, pois os trogloditas etíopes são os corredores mais rápidos sobre os quais já ouvimos contar histórias. Esses trogloditas se alimentam de serpentes, de lagartos e de répteis do mesmo gênero; eles não falam uma linguagem parecida com qualquer outra, e emitem gritos agudos como os dos morcegos (HERÓDOTO apud OLIVA, 2003, p.434)

A época das grandes navegações foi outro momento importante na história, para instaurar a relação com o “outro” e estabelecer a percepção da diferença entre os povos e as culturas. O contato de europeus com os povos do Novo Mundo produziu muitos relatos, em sua maioria, frutos de uma imaginação fértil, que descreviam o “outro” (o colonizado) como “estranhos em seus costumes, diversos em sua natureza” (SCWARTCZ, p.44). Para a autora,

a partir dessas viagens, especificamente no século XVIII, é que os povos, considerados “selvagens” pelos europeus, vão receber a denominação de “primitivos”, uma vez que, sua alteridade era o oposto da ocidental.

Dentre os pensadores dessa racionalidade, vamos encontrar Buffon defendendo a tese da infantilidade do continente americano, para quem as raças eram fruto de mutações no interior da espécie humana e a raça negra, na escala das sociedades humanas, ocupa a mesma posição de alguns animais. Segundo Schwarch (1993), esse pensador contribuiu grandemente para a criação de uma concepção étnica e cultural etnocêntrica européia de mundo.

Para Munanga (2003), como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. De acordo com Schwarch (1993), o termo raça, indicando diferenças físicas entre grupos humanos, é introduzido na literatura especializada por George Cuvier, no século XIX, e serviu de justificativa científica para desconstruir o discurso de igualdade entre os homens, lançado pelos ideais iluministas.

Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual, concentrava-se na idéia de raça, que em tal contexto cada vez mais se aproxima da noção de povo. O discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que sobre o arbítrio do indivíduo entendido como um resultado, uma retificação dos atributos específicos de sua raça. (SCHWARTZ, 1993, p.47)

De acordo com Munanga, etimologicamente, o conceito de raça é oriundo do termo italiano *razza*, que veio do latim *ratio*, cujo significado é sorte, categoria, espécie. Ainda para o autor, o termo raça foi empregado, primeiramente, na história das ciências naturais, no campo da Zoologia e da Botânica para classificar as espécies animais e vegetais e foi transportado desse campo “para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais, sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes”. (MUNANGA, 2003, p.01).

Assim, o racismo foi uma ideologia construída para demarcar as diferenças entre os povos e as civilizações de forma a inferiorizar o outro. Racismo entendido aqui como a crença, segundo a qual as capacidades humanas são determinadas pela raça ou grupo étnico. É uma ideologia que se sustenta na tese de que há superioridade de uma raça ou grupo sobre os outros. Ideologia oriunda da cultura ocidental, que justificando existir hierarquias entre as raças, em termo de capacidade, estrutura física e inteligência, foi muito útil na justificação da

dominação de povos e civilizações, como também, de sua exploração e da implantação do sistema escravista.

Porém, é preciso ter cuidado com o significado do termo, que, historicamente, teve sentidos diferentes. Por exemplo, até o fim da Idade Média (século XV), a discriminação e a diferença entre os povos eram feitas a partir de dois critérios: o primeiro de ordem cultural e o segundo ancorado na condição social.

Os Gregos apoiaram-se, sobretudo, no primeiro tipo de argumento. Sentiam-se superiores em relação aos outros povos porque se achavam mais cultos. Durante o Império Romano e na Idade Média, preponderam as discriminações baseadas na condição social. Os nobres, por exemplo, eram reconhecidos como superiores em relação aos outros grupos sociais, como os camponeses, porque gozavam de certos privilégios que haviam herdado ou lhes fora atribuído por um Rei. Estes e outros privilégios estabeleciam uma hierarquia entre os seres humanos, fazendo com que uns fossem reconhecidos como superiores aos outros. (FONTES, 2005, p.01)

Para Skidmore (1976), o racismo, como uma teoria que sustenta a inferioridade inata dos negros, não existia na Europa de 1800. Só em 1860, as teorias raciais ganham *status* científico e, na Europa e nos Estados Unidos, têm plena aceitação por parte das lideranças políticas e intelectuais. No Brasil, o racismo, enquanto ideologia que atribui ser as diferenças da capacidade humana inatas a raças e utilizadas para inferiorizar a população negra, emerge no final do séc XIX, com a abolição da escravatura. Segundo Skidmore, seu predomínio vai de 1888-1914. Para Ortiz (2003), antes da abolição, o negro brasileiro não existia como cidadão; esse interesse só vai tornar-se manifesto com os ares da República. Assim, segundo Guimarães (2004, p.11)

O racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados.

O pensamento racial brasileiro foi marcado, primeiramente, por uma geração de pensadores e intelectuais que afirmavam haver diferenças biológicas entre brancos e negros, sendo os primeiros considerados membros de uma raça mais forte, inteligente e capaz a civilização e a outra estigmatizada como uma “anomalia social” incapaz de se adequar aos ritos da “ordem e progresso” do ocidente. Dentro dessa concepção, Gislene dos Santos

expressa o pensamento dos intelectuais que encarnavam em suas idéias as premissas das teorias raciais da época.

Se negros, índios e mestiços não são capazes de desenvolver uma civilização, não são capazes de produzir uma cultura elevada, mas são potencialmente perigosos. A condenação da mestiçagem como símbolo da degeneração social expressa o temor pela perda da razão e o advento do atraso e da loucura na sociedade brasileira. Cercear a liberdade dos povos primitivos em nome dessa razão é colocar sua humanidade entre aspas. O que está sendo avaliado não é a qualidade de ser igual ou livre, mas a qualidade de ser homem. (SANTOS, 2002, p.148)

Esse pensamento fundamenta-se no determinismo biológico, ou seja, na crença na capacidade inata das raças e na atribuição de que, as diferenças civilizatórias dos diferentes grupos humanos são conseqüências de sua capacidade biológica. Exemplo desse determinismo muito vivo no nosso imaginário, é a crença de que os negros só servem para samba e futebol. Porém, a crença nas diferenças inatas entre as raças foi derrubada na década de 30 e recentemente confirmada pelo Projeto Genoma Humano, ao concluir que não há raças humanas, a humanidade é originária de uma raça comum. Além disso, desde da década de 50, os antropólogos já defendiam que as diferenças entre os grupos humanos são uma questão cultural e não biológica (LARAIA, 2004).

Segundo Skidmore (1976), três correntes das teorias raciais tiveram influência aqui no Brasil: 1) A poligenista que acreditava ser as raças humanas o resultado de criações diferentes; 2) A escola histórica que buscava provar a superioridade e/ou inferioridade das raças a partir da evidência histórica do poder, capacidades e feitos das raças em conquistar, erguer e desenvolver civilizações; 3) O darwinismo-social que defendia a tese da evolução das espécies, onde a mais forte sobrevive na luta pela vida.

Para Renato Ortiz (1994), Sílvia Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha são os mais importantes representantes desse discurso paradigmático aqui no Brasil. Segundo Brookshaw (1983: 52), “Euclides da Cunha afirmava que a mistura de raças tinha surtido efeito prejudicial, porque mesmo levando-se em conta as qualidades da raça superior, os estigmas da inferior assim permaneciam?”. Enquanto que para Nina Rodrigues:

Aqui, mais do eu em qualquer outra circunstância, o desenvolvimento do desvio mórbido desta população pode ser rigorosamente atribuído à exaltação do misticismo de uma reunião de mestiços psicologicamente mal equilibrados, pela evocação violenta dos sentimentos e das crenças atávicas

das raças inferiores de onde haviam saído. (NINA RODRIGUES apud BROOKSHAW, 1983, p.52)

Nina Rodrigues foi o primeiro intelectual brasileiro a desenvolver um estudo etnográfico, de caráter científico, sobre os africanos do Brasil e a influência destes na sociedade brasileira. Havia uma denúncia da ausência de estudos, principalmente pelos museus antropológicos sobre a raça negra no Brasil. As instituições que buscavam estudar diferentes povos, como os museus²⁷etnográficos, tinham suas atenções voltadas para o estudo das sociedades indígenas. Por ter conseguido considerável respeito no campo das ciências, Nina Rodrigues tornou-se o principal doutrinador racista brasileiro. É considerado o pai das Ciências Sociais brasileiras. De acordo com Skidmore, isso é resultante do seu grandioso trabalho que,

Tentou uma cuidadosa catalogação das origens etnográficas africanas exatas dos escravos trazidos para o Brasil, e procurou identificar-se as vantagens de um conhecimento de primeira mão da África - os grupos lingüísticos primários. Colecionou fotografias e desenhos de objetos de artes brasileiras de origem africana e aprofundou-se também na questão da assimilação dos africanos ao seu novo ambiente. (1976, p.74)

Para Nina Rodrigues, os mestiços constituíam-se um verdadeiro problema e obstáculo à elevação da civilização brasileira, por sua incapacidade inata a civilizar-se. Nunca poderiam ser tratados ou comparados aos indivíduos pertencentes à raça branca e deveriam ter tratamento diferenciado. Dividiram os mestiços em três grupos: a) Tipo superior; b) Tipo degenerado e c) Tipo socialmente instável. Seguindo Skidmore, Nina Rodrigues foi brilhante ao construir uma justificativa teórica, validada cientificamente, para demonstrar a impossibilidade de um ex-escravo ser capaz de ter comportamentos ditos civilizados. No pensamento de Nina Rodrigues, a influência do negro (apud SKIDMORE, 1976, p.77) há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo, opondo-se severamente àqueles que defendiam o valor social do mestiço e que acreditavam que a miscigenação tornaria o Brasil um país branco, uma vez que, para aquele intelectual o cruzamento entre raças diferentes produziria indivíduos degenerados. Porém, suas teses sobre a raça negra não

foram nada otimistas. Apesar de ser muito lido no Brasil, seu pensamento ficou à margem do pensamento racial brasileiro na época, por suas idéias terem um caráter muito ortodoxo.

Explicava Nina Rodrigues que a inferioridade do africano fora estabelecida fora de qualquer dúvida científica. [...] desprezou como sentimental a noção de que um “representante das raças inferiores” pudesse atingir através da inteligência “o elevado grau a que chegaram as raças superiores”. (SKIDMORE, 1976, p.75)

Além dele, tivemos aqui no Brasil representantes estrangeiros como Louis Agassiz e o Conde de Gabineau que, em suas expedições científicas, utilizaram o Brasil como laboratório para afirmar suas teorias raciais.

Louis Agassiz fez sua expedição na Amazônia, com sua esposa Elizabeth, entre 1865 e 1866, dando legitimação às suas teorias raciais. Sobre a mestiçagem, defendeu a tese de que as raças não devem se misturar. Quanto à mestiçagem, Agassiz faz uma avaliação de cunho negativo. Para ele, o indivíduo resultante do cruzamento de diferentes raças perde as melhores características das raças puras. Segundo Agassiz (apud KURY, 2001, p.169),

O resultado de ininterruptas alianças entre mestiços é uma classe de pessoas em que o tipo puro desapareceu, e com ele todas as boas qualidades físicas e morais das raças primitivas, deixando em seu lugar bastardos tão repulsivos quanto os cães amastinados, que causam horror aos animais de sua própria espécie, entre os quais não se descobre um único que haja conservado a inteligência, a nobreza, a afetividade natural que fazem do cão de pura raça o companheiro e o animal predileto do homem civilizado.

As teorias raciais não nascem no Brasil, oriundas da Europa e EUA, mas foram incorporadas pelos pensadores da época, principalmente por aqueles que iam de encontro ao regime e à política tradicional e que foram grandemente subjetivados pelas idéias estrangeiras que traziam em seu bojo, o modelo ideal de progresso político e material da civilização européia. Dentre as teorias científicas incorporadas pelos intelectuais brasileiros, no intuito de compreender o país, encontram-se o positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer (ORTIZ, 1994). Apesar de distintas, tais teorias buscavam problematizar uma mesma questão: a evolução histórica dos povos. Para Schwarcz (1993, p. 19.),

Grandes leitoras da literatura produzida na Europa e nos Estados Unidos, as elites brasileiras não passariam incólumes aos ditames que vinham do

estrangeiro.[...] a monarquia brasileira tencionava diferenciar-se dos modelos das demais repúblicas latino-americanas aproximando-se dos modelos europeus de conhecimento e civilidade.

As teorias raciais emergem no Brasil no séc. XIX, precisamente no contexto da Abolição da Escravatura, no qual as questões sobre raça, aqui uma categoria de cunho biológico, compreendida como diferenciação da espécie humana, utilizada para hierarquizar indivíduos segundo sua classificação racial, tornaram-se uma das principais questões para se pensar e projetar o desenvolvimento do país e sobretudo num contexto no qual a idéia de sub-raça serve para justificar um padrão de civilização que quer se impor ao mundo com pretensões hegemônicas: a civilização ocidental (TELLES, 2003).

Tais afirmações tiveram sustentação e validação no campo da ciência, quando a partir de 1870, foram incorporadas no cenário brasileiro as teorias de base européia como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo. O racismo científico construiu os argumentos, com *status* de ciência, para legitimar o modelo de civilização europeu e a raça branca, como superior dentre todas as outras, ou seja, afirmar uma ideologia baseada na idéia de que só a raça branca é capaz de civilização, por isso justifica-se o progresso e desenvolvimento europeu. Tais teorias tinham como bandeira a ser defendida a condenação da miscigenação, considerando que a incapacidade social dos brasileiros explicava-se por fatores hereditários de natureza biológica ou pela influência do clima e/ou da geografia.

Para Schwartz (1993, p.43), “[...] a noção de evolução social funcionava como paradigma de época”. Ou seja, tais teorias foram desenvolvidas para justificar a dominação de uma civilização sobre a outra e no campo das diferenças, tornar o outro num mesmo. O processo chamado de “redescoberta” do Brasil havia sido para as elites políticas e intelectuais um retrato da identidade nacional. Para Gonçalves & Silva (2000), “[...] os colonizadores em relação aos colonizados nunca perdem a referência de sua cultura, uma vez que esta se mantém dominante pela força física e pela persuasão”.

Segundo Skidmore (1976), outro fator que contribuiu para a grande influência das teorias raciais no Brasil foi a grande aspiração dos setores mais modernos do país no seu desenvolvimento, tendo como modelo o desenvolvimento e o progresso europeu, visto que, em 1865, o Brasil caracterizava-se por ter regime político imperial, com um representante hereditário, constituindo-se uma verdadeira anomalia para época, na medida em que, não correspondia ao ideal de progresso e civilização vivenciado e tão difundido nos ares da Europa. Era uma época de mudanças paradigmáticas, marcada fortemente pelos ideais da modernidade iluminista que trazia os princípios do liberalismo e do positivismo. A base do

pensamento nacional estava fincada na França, pois era forte no país o desejo de se definir e de incorporar aos ares da civilização moderna e a França era um dos berços da efervescência do liberalismo político e econômico, que triunfava na época e que servia como parâmetro de progresso a ser imitado. Apesar disso, não se tinha por aqui, entre os intelectuais, uma linha ortodoxa e unívoca desses novos ideais. Para Skidmore, o ecletismo era uma característica presente do pensamento político e filosófico do Brasil. Para Ortiz (1994, p.14-15),

Do ponto de vista político, tem-se que o evolucionismo vai possibilitar à elite européia uma tomada de consciência de seu poderio que se consolida com a expansão mundial do capitalismo. Sem querer reduzi-lo a uma dimensão exclusiva, pode-se dizer que evolucionismo em parte legítima ideologicamente a posição hegemônica do mundo ocidental. A superioridade da civilização européia torna-se assim decorrente das leis naturais que orientariam a história dos povos.

Com a abolição da escravatura, continuamos sendo uma sociedade arcaica e tradicional, porém, o Brasil começava a mostrar uma sutil mudança em sua estrutura social e econômica, na medida em que, a urbanização fazia emergir um novo grupo social separado do setor agrário e que almejava os progressos que ouvia estar acontecendo na Europa e na América do Norte. Apesar das grandes transformações que o mundo ocidental passava nesta época, o Brasil continuava sendo uma sociedade essencialmente agrária e que continuava a consentir o regime escravista, apesar de ser declarado o fim do tráfico de escravos em 1850. Para Santos (2005), a existência de dois Brasis - o rural-atrasado e o urbano-civilizado - foi considerado um obstáculo à realização da verdadeira identidade, sendo a descoberta do país pela ciência, através das viagens científicas, a única esperança, vez que não se tratava de uma opinião e tampouco de literatura ufanista e romântica para alcançar a sua verdadeira nacionalidade. “A descoberta do país pela ciência apresentava uma saída para o dilema brasileiro [a questão da miscigenação], pois além de “diagnosticar” os problemas, indicava o remédio necessário” (01).

A grande questão que se colocava era a possibilidade de uma sociedade liberal quando grande parte da população era não-branca, haja vista que o Brasil concentrava uma população de negros muito grande. Segundo Skidmore (1976, p.56), “[...] O Brasil já tinha antes da Abolição grande número de homens livres de cor. Os escravos eram, provavelmente, em maior número que os homens livres no Brasil do séc. XVII”. E ainda, de acordo com o mesmo autor, o mulato era a figura central da suposta democracia racial do Brasil, por este,

mesmo antes da abolição, ter conseguido ascensão social. Para tanto, tinham que obedecer aos limites sociais impostos para sua mobilidade social que eram a proximidade de sua aparência ao modelo branco e o grau de branquidão cultural.

Com certeza era o medo branco de uma supremacia de pessoas negras, que agora tinham status de homens livres, portanto, livres para ocuparem diferentes posições sociais e ascenderem socialmente. Na verdade, isso causou certo temor à população branca, ainda mais que o Brasil, até mesmo antes da Abolição, já apresentava um cenário, no qual homens de cor assumiam posições de destaque na sociedade brasileira.

Além da raça, outros elementos constituíam-se num forte argumento para justificar a inadaptabilidade do Brasil à civilização e ao progresso: o meio e o clima. Ou seja, “[...] Ser brasileiro significa viver em um país geograficamente diferente da Europa, povoado por uma raça distinta da européia” (ORTIZ, 1994, p.17). Um dos grandes precursores da teoria do meio foi o historiador inglês Buckle, que procurou justificar o atraso brasileiro em relação à Europa devido a sua geografia e condições climáticas.

Em nenhum outro lugar há tão precioso contraste entre generosidade do mundo externo e a pequenez do interno. E a mente acovardada por essa luta desigual não só foi incapaz de avançar, mas sem a ajuda estrangeira teria indubitavelmente regredido. (BUCKLE 1845, p.692 apud SCHWARCZ, 1993, p.36)

De acordo com Ortiz, essa linha de compreensão pessimista do Brasil considera que, “onde natureza suplanta o homem, a cultura européia tem dificuldades em se enraizar, o que determinaria o estágio ainda bárbaro em que permanece o conjunto da população brasileira” (1994, p.18).

E é nesse amaranhado de idéias que o Brasil, no final do século XIX e início do século XX, busca definir-se e desenhar seu projeto de nação. As teorias raciais, de acordo com Skidmore, foram a base de sustentação da ideologia do branqueamento, que gerou uma política racial de embranquecimento da população do Brasil.

As teorias raciais destinaram ao Brasil um futuro nada promissor. Por ter uma população de mestiço muito grande, a ciência anunciava ser o Brasil uma sociedade condenada a degeneração, a improdutividade e a não civilidade, devido a sua composição racial.

O mestiço, enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais, encerra, para os autores da época, os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica. A apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência seriam dessa forma qualidades naturais do elemento brasileiro. (ORTIZ, 2003, p.21)

Aos intelectuais da época, esta premissa científica constituía-se um obstáculo e um problema de difícil e engenhosa solução, na medida em que colocava para eles o desafio para encontrar uma solução para o problema brasileiro: sua composição multirracial. E isso se tornava mais difícil, uma vez que, todo suporte teórico para compreensão desse contexto baseava-se em realidades totalmente diferentes do Brasil quanto às questões raciais. Considerando que o contexto brasileiro era muito diferente do europeu e dos EUA. Éramos uma sociedade majoritariamente mestiça e multirracial, simplesmente “copiar” as teses estrangeiras para compreender o problema racial brasileiro seria nos condenar e condenar boa parte da elite na época, por ser mestiça, ao descrédito. Para Schwartz (1993, p.41),

O que interessava não era recordar o debate original, restituir a lógica primeira dessas teorias, ou o contexto de sua produção, mas, antes, adaptar o que “combinava” – da justificação de uma espécie de hierarquia natural à comprovação da inferioridade de largos setores da população – e descartar o que de alguma maneira soava estranho, principalmente quando essas mesmas teorias tomavam como tema os “infortúnios da miscigenação”. O desafio agora é pensar na “originalidade dessa cópia” e na própria elasticidade dessas doutrinas evolucionistas, fator primordial para sua diferente aceitação em contextos tão díspares.

Ou seja, o desafio imposto à intelectualidade da época era “selecionar” aquilo que, dentro dessas teorias, pudesse interpretar a sociedade brasileira, porém sem condenar seu futuro devido ao pessimismo racial que tais teorias encerravam. Uma das saídas para esse grande dilema foi a estratégia do branqueamento²⁸, ideologia ainda sustentada no racismo científico, principalmente no darwinismo social, que via a miscigenação como algo negativo ao progresso do Brasil. Portanto, para que o país saísse de sua condição de atraso era preciso regenerar seu povo a partir da embranquecimento de sua população, através da imigração europeia. Seus defensores acreditavam que o gene europeu da raça branca era o elemento mais forte e, no processo de cruzamento, eliminaria, durante as futuras gerações, o gene da

²⁸ A tese do branqueamento só foi aceita no Brasil. Em contextos como os Estados Unidos, por exemplo, que encontrou uma solução mais radical para suas questões raciais (segregação e sistema birracial), o branqueamento nem foi cogitado.

raça negra e mestiça, produzindo uma raça mais forte. Para Gislene dos Santos (2002, p.149), a tese que sustentava a ideologia do branqueamento poderia ser expressa na idéia de que,

O mestiço seria o fruto natural de todas as degenerescências, inclinado para os vícios e para toda forma de corrupção moral; os elementos africanos encontrados na cultura nacional eram a justificativa para o atraso do Brasil em relação às nações européias. O mestiço era o resultado de toda a influência negativa da cultura africana sobre a brasileira e a purificação da raça, afastando cada vez mais esses traços africanos, seria a única maneira para a população marcada pela corrupção negra alcançar algum alívio. (grifo nosso).

Segundo Skidmore (1976, p.81), a teoria do branqueamento “Baseava-se na presunção da superioridade branca”! E se sustentava nas premissas de “Que a miscigenação não produzia inevitavelmente “degenerados”, mas uma população mestiça sadia capaz de tornar-se sempre mais branca tanto cultural, quanto fisicamente”. Portanto, as expectativas eram:

Primeiro: a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças, e a desorganização social. Segundo: a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas. (a imigração branca reforçaria a resultante predominância branca). (ibid)

João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional, foi um dos primeiros defensores da perspectiva que a tese do branqueamento desenhara para o Brasil. Enfatizou e descreveu a importância que os mestiços tiveram na história brasileira, destacando a figura de mulatos talentosos que faziam parte da elite e ocupavam posições de destaque no cenário nacional. Sua estimativa, em 1912, era de que levaria um século para a extinção da raça negra, ou seja, em 2012. A estimativa de Lacerda foi ferozmente criticada por Sílvio Romero, que achava ser muito pouco tempo para a extinção da população negra do Brasil. Para ele, o processo de branqueamento levaria mais quatro séculos. Porém, de acordo com Telles (2003), o grau de branqueamento da população brasileira só pode ser verificado de forma sistemática em 1940, uma vez que, a questão sobre cor foi omitida nos censos anteriores (1900, 1910, 1920 e 1930). O censo revelou que a população brasileira embranquecia, em relação a 1890. A população branca crescera cerca de 20%. Isso fazia o Brasil acreditar ainda mais na meta de

embranquecer a sua população lançada com a tese do branqueamento. Ainda para o autor, a ausência da variável “raça”, nos censos, revela uma tentativa da elite em mascarar “a importância da composição racial do país” (p.49), sustentando a idéia de que raça não era algo problemático para o Brasil. Na época, a crença no Brasil como paraíso racial já estava amplamente difundida, então por que se preocupar com questões de cunho racial, haja vista, ser o Brasil livre de tal problemática?.

Para atingir o ideal de branqueamento, o Brasil realizou uma grandiosa campanha para atrair imigrantes europeus. Modernizou cidades, buscando modelá-las aos padrões europeus, a exemplo do Rio de Janeiro. A investida em conquistar os imigrantes para vir morar no Brasil acirrou sua política de apresentar uma boa imagem do país no exterior. Surgiram políticas de incentivo destinadas aos imigrantes, como pagamento de passagens, incentivo aos fazendeiros que trouxessem imigrantes para trabalhar em suas lavouras. E anterior a essas iniciativas, em 1890, o Brasil já havia promulgado um decreto que incentivava e permitia a entrada de imigrantes europeus no país.

É inteiramente livre o entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeito a ação criminal do seu país. Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições estipuladas. (apud SKIDMORE, 1976, p.155).

Segundo Telles (2003), na década de 1890, cerca de 1,2 milhões de imigrantes entraram no Brasil, juntando-se a uma população branca de 5 milhões. Inicialmente, portugueses, espanhóis, alemães e italianos foram as nacionalidades mais presentes na população de imigrantes do Brasil, porém o medo de reivindicações trabalhistas e a não-assimilação à cultura nacional, fez a política nacional de imigração atrair estrangeiros de outros países como judeus e asiáticos (TELLES, 2003).

A tese do branqueamento representou uma saída diferente do Brasil – frente às políticas segregacionistas e de *apartheid* adotadas por outros países – na redefinição de sua identidade e na projeção do futuro do país.

Na década de 1920, com o fim da imigração européia, ressurgiu no Brasil o debate sobre o seu futuro racial e sua identidade enquanto nação, tendo como foco principal a miscigenação, uma vez que, ressurgia novamente as premissas eugênicas em torno da herança genética e suas implicações raciais.

Defender a tese de que a miscigenação era algo negativo para o progresso e desenvolvimento do Brasil enquanto nação, colocava muitos intelectuais do Brasil de “saia justa”, isso porque um número considerável deles era constituído de mestiços e a própria população brasileira era majoritariamente mestiça. Então aceitar as premissas eugênicas de que os mestiços eram geneticamente uma raça inferior, degenerada, implicava afirmar estar o Brasil condenado a ser uma civilização inferior. Então a questão da miscigenação representava, na época, um engodo e uma questão conflituosa, pois éramos uma sociedade amplamente mestiça. Tal fato refletia um grande problema que na fala do eugenista Fernando Magalhães (apud TELLES, 2003, p.49) traduzia-se na seguinte questão: “somos todos mestiços e teríamos que excluir nós mesmos”. Quanto a isso, Renato Ortiz questiona: “Como pensar a realidade de uma nação emergente no interior desse quadro?” (2003, p.15). Para o autor, aceitar as teorias evolucionistas, que nos colocava como uma “sub-sociedade, um sub-povo” que se encontrava num estágio civilizatório inferior em reação a Europa, demandava da intelectualidade brasileira explicar o “atraso brasileiro e o dilema da época que era compreender a defasagem entre teoria e realidade”.

Diante desse dilema, a intelectualidade brasileira retomou alguns princípios do evolucionismo, porém, devido à especificidade mestiça de nossa população fez com que eles incorporassem outros conceitos que levassem a analisar e responder o porquê do atraso brasileiro e compreender melhor “a especificidade nacional, isto é, o hiato entre teoria e sociedade”. (ORTIZ, 2003, p.15)

De acordo com Ortiz (2003), a solução encontrada pelo pensamento brasileiro é acrescentar as noções de “meio e raça” que vão se constituir categorias fundantes para compreender e justificar a especificidade social da sociedade brasileira, nas quais “ser brasileiro significa viver em um país geograficamente diferente da Europa, povoado por uma raça distinta da européia” (2003, p.17).

Aliados a estas especificidades, algumas teses vão emergindo no mundo que vão drasticamente de encontro às teorias raciais. Ortiz (2003) cita os estudos de Denicker que defende ser o conceito de raça aplicável a zoologia e não a sociedade humana e a contribuição da escola durkheimiana para o descrédito das teorias raciais.

Outro pensamento fundamental para o descrédito das teorias raciais foi o Culturalismo de Franz Boas, conhecido como pai da Antropologia contemporânea, que diferentemente dos evolucionistas que dominaram por muito tempo a Antropologia, foi o

primeiro pensador a cunhar a idéia de igualdade racial. Em relação às diferenças entre as civilizações, refutava as premissas evolucionistas que colocavam a civilização européia dentro das histórias das civilizações como a superior, argumentando que cada cultura é uma unidade integrada, fruto de um desenvolvimento histórico peculiar. Suas idéias foram fundamentais para demonstrar a independência dos fenômenos culturais com relação às condições geográficas aos determinantes biológicos (LARAIA, 2003).

A partir da emergência dessas idéias, os determinismos de raça e do meio vão ser substituídos pelo determinismo cultural (LARAIA, 2003) que defende que: as diferenças de comportamento e racionalidade entre os povos são oriundas de fatores culturais e não de fatores biológicos; o comportamento do indivíduo é resultado de um processo de aprendizado e que é extremamente cultural; existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais.

Outro elemento que veio abalar as teorias raciais foi às mudanças pelas quais passou o Brasil no início do séc. XX. Destacamos aqui a aceleração do processo de urbanização e a emergência da classe proletariada.

De acordo com Skidmore (1976), vários pensadores na época, a exemplo, Gilberto Amado, Basílio Magalhães e Miguel Calmon, entram na luta, com os seus argumentos para desbancar as teorias raciais que colocavam o mestiço e o negro em condição de inferioridade. Skidmore (1976) traz um argumento defendido por Miguel Calmon, que na busca de superar o arianismo, colocava em dúvida as premissas da doutrina racial. Procura enaltecer as realizações históricas dos mestiços. Para exemplificar tais realizações, Calmon enfatiza a participação brilhante e honrosa dos negros e mestiços na I guerra mundial. O fato de o Brasil ter participado da guerra em 1917 e ter muitos negros brasileiros no exército francês lutando honrosamente, em pé de igualdade e com a mesma competência entre os soldados brancos, faz Miguel Calmon descrever: “Como é reconfortante ouvir da boca dos franceses a narrativa dos gestos heróicos praticados por negros e mestiços”. (MIGUEL CALMON apud SKDIMORE, 1976, p.183). Ainda argumentava ser mérito dos negros o desbravamento e a construção do Brasil, “Pois não foi essa raça que, quase sem auxílio algum do braço estrangeiro até fins do séc. XIX, desbravou as nossas terras vastíssimas e nos conservou íntegra esta grande pátria?”. Skidmore (1976) ainda traz o diagnóstico de um pensador pernambucano, José Maria Belo, argumenta que:

Alegamos questões de raça, de clima e de momento histórico para justificar a nossa fraqueza. Todas essas frases pomposas de uma filosofia mal assimilada passaram, felizmente, da moda. Nem a raça, nem o clima, têm influencia decisiva no desenvolvimento de um país. Em condições normais de saúde e de instrução, valem tanto quanto qualquer povo” (BELO apud SKIDMORE, 1976, p.188).

Outro marco interessante citado por Skidmore foi o lançamento, em 1916, da *Revista do Brasil* que trazia idéias de escritores empenhados em reavaliar a identidade nacional. Segundo o autor, “A revista mantinha seus editores em contato tanto com os centros da civilização do Atlântico Norte e com os focos do novo debate sobre a modernização”. Essas novas idéias foram de suma importância, uma vez que o Brasil era costumeiro em copiar e incorporar as idéias oriundas da Europa e EUA, para se pensar enquanto nação. Nesses lugares as teorias raciais já estavam obsoletas. Essas novas idéias ajudavam a intelectualidade brasileira a construir uma nova racionalidade para se decifrar e se compreender.

Nesse contexto, alguns intelectuais se reúnem e propõem a realização da *Primeira Conferência Eugênica Brasileira*, em 1929, que tinha como desafio responder a seguinte questão: será que a mistura racial com negros levaria a degeneração da sociedade brasileira? (TELLES, 2003). Na ocasião, encontrava-se como presidente da Conferência, Edgar Roquette Pinto, adepto das idéias de Franz Boas que respondeu a questão argumentando que: “a miscigenação era normal, saudável e não-degenerativa e que raça nada tinha a ver com eugenia” (apud TELLES, 2003, p.49).

Outro elemento a ser considerado nessa discussão é a recusa da intelectualidade brasileira de incorporar aqui no Brasil as políticas segregacionistas tão difundidas nos EUA e na Alemanha na época, fazendo com que muitos pensadores defendessem a idéia de que o Brasil precisava encontrar o seu caminho próprio para resolver seu problema racial e com parâmetros bem diferentes daqueles adotados pelas políticas de estado extremamente racistas implementadas nesses outros países.

Essas questões vêm fomentar no país um outro olhar acerca da miscigenação encarada até então como “o problema racial brasileiro”, fazendo com que parte da elite brasileira, e até mesmo alguns eugenistas, comecem a enaltecer as virtudes da miscigenação brasileira, incluindo a possibilidade de harmonia racial e união. (TELLES, 2003, p.50).

A crença de que embranquecendo do país, ou seja, que uma maior presença do gene caucasóide levaria o Brasil ao progresso, ao desenvolvimento e à civilização dentro dos

padrões europeus, começa a ser abalada, uma vez que nas primeiras décadas do século XX, apesar da imigração européia, o quadro socioeconômico do país era desolador. De acordo com Skidmore (1976, p.163), “Os fatos políticos levavam os críticos a perceber sinais crescentes de que o Brasil estava à beira do perigo. Apontam, exemplificamente, como tinham feito desde a fundação da República, para o caos político e financeiro”.

Aliados a isso, o sentimento de que o Brasil estava vulnerável à ação colonizadora e predatória dos Estados Unidos fez com que os intelectuais do Brasil instaurasse uma campanha de “mobilização nacional” para se repensar o país e sua identidade. Emergiu a necessidade de se empreender uma avaliação realista do país e estimulou-se o pensamento nacionalista na medida em que “os escritores tornaram-se sensíveis à noção de que deveriam estudar a situação brasileira por ela mesma sem maiores implicações” (SKIDMORE, 1976, p.164). A crença que se propagava e fortalecia era a de que a nação brasileira tinha uma identidade e um futuro que poderiam ser analisados e desenhados pelos próprios brasileiros e não mais por fórmulas estrangeiras. Para Skidmore, essa consciência nacionalista cedeu espaço para contestação das teses estrangeiras quanto ao futuro do Brasil.

Pela primeira vez, a corrente principal do pensamento brasileiro aprendeu como se rebelar contra a moldura dentro da qual o pensamento europeu o tinha aprisionado como numa camisa de força e, mais importante, a rejeitar o determinismo do pensamento racista. (SKIDMORE, 1976, p.164).

A mobilização nacional, muito expressa no movimento modernista de 1930, contribuiu fortemente para que as teorias raciais se tornassem ultrapassadas (ORTIZ, 2003). Além disso, as iniciativas do Governo Vargas, que recebera apoio dos brasileiros de todas as cores e reconheceu o apoio que havia recebido do Partido Político Frente Negra Brasileira (FNB), adotou políticas que favoreceu diretamente a população negra, na medida em que iniciou reformas que buscavam proteger os trabalhadores negros da injusta competição com os imigrantes, favorecendo assim a população de negros e mulatos que puderam ingressar na força de trabalho, além de muitos serem escolhidos para ocuparem cargos governamentais (TELLES, 2003).

Outra iniciativa do Presidente Vargas foi incentivar e potencializar o carnaval e o futebol brasileiro, tornando-os símbolos da identidade nacional, associando a estas práticas culturais uma imagem de harmonia racial e espírito festivo do Brasil para o resto do mundo. Com essa iniciativa, Vargas conseguiu incorporar, de modo simbólico, à cultura nacional, os

negros e mulatos, desestabilizando os protestos e conflitos provenientes desse segmento da população. Nesse contexto surge uma geração de intelectuais no Brasil que passam a ver positivamente a herança africana no Brasil, sendo a mescla de raças um dos pontos cruciais para se pensar e entender a identidade nacional. A miscigenação deixa de ter um sentido maléfico e vem se constituir uma característica nacional positiva e o símbolo mais importante da cultura Brasileira.

Dentre esses intelectuais, destaca-se a figura mais importante, Gilberto Freire, que, sob a influência das idéias de Franz Boas, “substituiu a noção biológica de raça pela noção de cultura, enquanto expressão material e simbólica do *ethos* de um povo” (GUIMARÃES, 2004), e definiu uma outra identidade e solução para o problema racial brasileiro. Segundo Telles (2003, p.50), Freire “sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo” e que “o sistema escravista e as relações raciais tinham sido mais benignos no Brasil do que nos Estados Unidos”. Esta tese de Freire foi o suporte para a sustentação da crença de sermos uma democracia racial. Referiu-se ao Brasil como sendo uma verdadeira democracia étnica. De acordo com Medeiros (2004, p.49), a tese de Gilberto Freire pode ser sintetizada em dois pontos:

- Um positivo por desbancar a proposição da inferioridade ou superioridade das raças, colocando sob a ótica de ser os grupos mais ou menos avançados culturalmente;
- Outro negativo, sustentado na premissa da colonização portuguesa ter gerado uma sociedade harmônica em que as três raças constituidoras da noção brasileira, índio, negro e o branco, viviam em perfeita harmonia, livres de preconceito racial, impossibilitando assim a existência de conflitos raciais, vistos nessa sociedade como práticas equivocadas.

Para Telles (2003), a obra de Gilberto Freire, *Casa Grande Senzala*, escolhida como aquela que melhor traduz sua tese de democracia racial, ajudou enormemente o Governo Vargas a resolver um grande engodo concernente às questões raciais no país, na medida em que, tal tese possibilitou a emergência de “uma noção de raça e nação que incluía as massas e poderia substituir a ideologia de supremacia branca do branqueamento” (TELLES, 2003, p.55). Além disso, para Ortiz (2003, p.41)

A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambigüidades das teorias raciais, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol.

De acordo com Ortiz (2003), Gilberto Freire positiva a imagem do mestiço e a partir dele projeta-se uma identidade nacional há tanto tempo almejada. A máxima difundida socialmente nas relações do cotidiano era afirmar que “o que era mestiço torna-se nacional” (p.41). Ainda para Ortiz, Gilberto Freire oferece ao brasileiro a sua carteira de identidade. Segundo Freire *apud* Telles (2003, 45), a democracia só foi possível aos seguintes fatores:

- Devido ser a família patriarcal donas de escravos, constituiu-se num espaço onde a mistura racial produziu relações harmoniosas, evitando conflitos por meio da assimilação dos mestiços, criou o verdadeiro “povo brasileiro”;
- E por ser a nossa colonização iniciada por portugueses que tinham uma predisposição para mescla cultural e para a adaptação com outras culturas e mais adeptos a consciência com os negros.

Apesar de seu caráter inovador, as teses de Freire continuavam atreladas a alguns suportes racistas – a ideologia do branqueamento – quando ele sustentava ser a miscigenação possível devido à crença da própria teoria do branqueamento. Segundo Telles, a defesa de Freire à tese do branqueamento levou o militante negro Abdias do Nascimento acusá-lo de ter, por meio de suas idéias, provocado um verdadeiro genocídio contra a população negra do Brasil. Ou seja, a crença de que quanto mais se aproximar do branco, tanto culturalmente como fisicamente, fazia Abdias Nascimento acreditar que a miscigenação levaria a eliminação tanto da população como da cultura negra.

Apesar de ser reconhecida a partir das idéias de Freire, a democracia racial já era uma condição notada no Brasil pelos intelectuais estrangeiros, que em suas viagens pelo Brasil, reconheciam e admiravam as relações mais amenas entre pretos e brancos, senhores e escravos. Essa idéia fortalecia-se mais ainda, quando, antes da Abolição, o Brasil já apresentava certo número de mulatos que ascenderam socialmente.

Telles argumenta que a idéia de Freire de afirmar ser o Brasil um país livre de preconceito de raça assentava-se na influência que ele tivera durante sua criação e formação, num contexto de uma família latifundiária do Nordeste, como também a influência do contexto norte-americano, por ter residido lá e ter sua formação acadêmica na Universidade de Baylor, localizada numa das regiões segracionistas dos EUA e por ter exercido a função de professor em algumas Universidades deste país. Para Telles (2003, p.52), “o contraste entre os

sistemas de relações raciais do Brasil e dos Estados Unidos naquele período deve tê-lo levado a concluir que havia pouco ou nenhum racismo no Brasil”.

Freire conseguiu influenciar pensadores estrangeiros como é o caso de Donald Pierson que, em 1935, vem para Bahia na condição de Doutorando. Aqui encontrará um corpo de idéias desenvolvidas por Freire sobre a história social do negro que, de acordo com Guimarães (2004), ancorava-se na miscigenação e na ascensão social dos mulatos, como pilares fundantes para a compreensão da sociedade brasileira. E ainda prossegue Guimarães afirmando que, em 1935, já era consenso para os intelectuais modernistas e regionalistas a idéias de que: o Brasil nunca conhecera o ódio entre as raças, ou seja, o preconceito racial; as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; os mestiços se incorporavam lenta, mas progressivamente à sociedade e a cultura nacionais; os negros e os africanismos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros.

Dentro do método historicista, que advoga ser as diferenças entre brancos e negros, resultantes de pontos de partidas diferentes, Pierson afirmou a inexistência de preconceito de raça no Brasil, defendendo a existência no Brasil do preconceito de classe. Para Pierson, o Brasil era uma sociedade multirracial de classes. Segundo Telles (2003), a defesa dos pesquisadores estrangeiros, como Pierson Harris e Wagle, sobre a inexistência de preconceito de raça no Brasil, deve-se a forte influência da Escola de Chicago, pois,

Os pesquisadores desta escola consideravam que as relações sociais entre raças eram harmoniosas e integradoras se comparadas às norte-americanas, e previam, portanto, um futuro otimista para os descendentes de escravos no Brasil. [...] o conflito e a exploração encontrados no mercado de trabalho e na hierarquia racial naturalizada, onde os negros eram subordinados, eram vistos por eles como transitórios ou pouco problemáticos. (TELLES, 2003, p.60)

O mito da democracia racial foi muito eficaz para encobrir os conflitos raciais, na medida em que dava possibilidade a todos os brasileiros serem considerados nacionais. E perdura até a década de 1980. De acordo com Guimarães (2004, p. 23) “os estudos de relações raciais no Brasil permanecerão por muito tempo aprisionando a questão da existência ou não do preconceito racial no Brasil”. Essa dúvida cruel e a realidade brasileira expressa pela tese de democracia racial, cuja idéia central está na crença de que o Brasil é um país que incluía os negros, representada principalmente por Gilberto Freyre e seus seguidores, argumenta que as

diferenças raciais eram derivadas e atreladas pela classe social, vai levar a UNESCO, em 1950, empreender um grande estudo para responder e compreender os segredos do paraíso racial chamado Brasil, principalmente quando comparado ao mundo na época marcado por xenofobia, segregação racial, apartheid como é o caso dos EUA.

Num mundo marcado por práticas de racismo, xenofobia, segregação racial e por uma crise profunda da civilização ocidental, o mito da democracia racial, ou seja, a crença de que seria o Brasil isento de preconceito de raça, sustentou, a nível internacional, uma idéia do Brasil como um verdadeiro paraíso racial, levando a UNESCO em 1950, precisamente entre 1951 e 1952, a engrenar um grandioso projeto de pesquisa, denominado Projeto UNESCO. Tratava-se de uma pesquisa que tinha como objetivo compreender os segredos desse paraíso racial, estimulando a produção de uma gama de conhecimentos científicos sobre o racismo, buscando desvendar suas motivações, seus efeitos e formas de sua superação, tornando o Brasil o “laboratório da civilização”. Para Maio (1999, p.143), a escolha do Brasil, nessa ocasião, para ser objeto de uma ampla pesquisa sobre os aspectos que influenciaram ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupos étnicos, tinha como objetivo oferecer ao mundo uma nova consciência entre raças.

Um dos desafios do grupo de intelectuais que compuseram o Projeto era, em primeira instância, tornar inteligível o cenário racial brasileiro e buscar compreender os processos pelos quais, naquele momento, determinados grupos sociais, a exemplo os negros e índios, eram incorporados ao padrão civilizatório que a modernidade e industrialização impunham. O intuito da UNESCO era descobrir e revelar para o mundo as estratégias, dinâmicas e parâmetros que permitiam um país miscigenado como o Brasil conseguir estabelecer relações tão cordiais entre sua diversidade étnico-racial, ao contrário de países como Estados Unidos e outros com contextos raciais semelhantes.

Porém, ao contrário do esperado, Florestan Fernandes, um dos pesquisadores convidados para fazer parte da equipe da UNESCO, trouxe conclusões que contestaram tal imagem do Brasil, denunciando a ausência de integração étnica e cultural no país (GONÇALVES, 1999). Ao contrário das idéias propagadas por Freire, Fernandes afirma que o racismo era generalizado na sociedade brasileira, permeando as formas de sociabilidade no Brasil, atribuindo aos efeitos psicológicos da escravidão a dificuldade que os negros apresentavam em competir com brancos; defendia, ainda, que a discriminação e o preconceito

no Brasil iriam desaparecer gradualmente, uma vez que, com o fim do sistema escravista e a emergência do capitalismo, as relações sociais tenderiam a mudar. (TELLES, 2003).

Esta tese é refutada, posteriormente, pelos estudos de Carlos Hasenbalg (apud TELLES 2003), em 1978, concluindo que o racismo não era incompatível com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e que o racismo havia passado por um processo de (re)significação desde a Abolição, continuando a atender interesses materiais e simbólicos dos brancos dominantes, através da desqualificação dos negros como concorrentes.

Depois dos estudos promovidos pela UNESCO, outro fator contribuiu grandemente para desmascarar a imagem do Brasil como paraíso racial. A introdução na década de 1970, no cenário nacional, de pesquisas de cunho quantitativo sobre as relações raciais, propiciando um avanço nas discussões até então, realizadas, fundamentadas e centradas em aspectos subjetivos do racismo e do preconceito, na medida em que ofereceu estatísticas e números que possibilitaram analisar o real quadro de desigualdades entre brancos e negros. Segundo Carlos Alberto Medeiros,

[...] o surgimento das pesquisas sobre desigualdade racial no Brasil, produzidas por um crescente setor da academia que questiona o mito da “democracia racial”, foi estimulado pela emergência, no início da década de 1970, daquilo que veio a ser conhecido como “movimento negro”. . (MEDEIROS, 2003, p.76-77)

2.2. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

Apesar do grande interesse que o tema “Relações Raciais e Educação” tem manifestado atualmente, nos espaços acadêmicos e na agenda das políticas públicas educacionais, este ainda se configura um campo de estudos muito recente, como evidencia o vazio de pesquisas específicas sobre a trajetória dos negros no sistema educacional.

A educação dos negros é um desafio e uma lacuna a ser preenchida. A conclusão da pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Regina Pahim Pinto (1998, p.74), a partir de sua análise do Relatório, “*Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*”, de 1986, foi a de que “a educação do negro brasileiro tem sido um tema pouco explorado, tanto entre os estudiosos da educação, quanto entre aqueles que se propuseram a compreender como se processam as relações raciais no país”. De acordo a autora, a quase ausência absoluta de obras que tratassem direta e especificamente da educação de negros, nas pesquisas até então produzidas apresentavam considerações sobre o panorama geral das relações raciais, demonstrando assim um vazio teórico no que tange especificamente ao campo educacional, concluindo que, “certamente esta carência de textos sobre a educação do negro brasileiro reflete o descuido com que os levantamentos oficiais têm tratado a investigação sobre a composição racial do povo brasileiro”. O quesito educação, nos estudos anteriores à década de 1980, sempre foi utilizado como um indicador para compreender, dentro de uma perspectiva macroscópica, o contraste entre a população branca e negra do país e nunca como foco principal de análise.

Considerando o período histórico que essa constatação foi feita, década de 80, atualmente, ainda, não se pode afirmar outra coisa. Os estudos sobre relações raciais e educação ainda se constituem tímidas iniciativas. Para Mariléia dos Santos (2005, p.22), isso acontece por que:

[...] o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados no campo da história da educação indicam que esses trabalhos têm apresentado algumas limitações, tais como: o termo educação estar sendo restrito ao sentido de escolarização da classe média; a periodização utilizada tem sido baseada em fatos político-administrativos; as temáticas mais enfocadas contemplam o Estado e as legislações de ensino; e a falta de consideração da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro.

A autora ainda segue fazendo uma crítica a História da Educação Brasileira que, no seu quadro de estudos, não tem contemplado a diversidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, funcionando como a história da escolarização do grupo dominante, sendo a História da Educação, uma área em que as produções, devido a ausência de estudos sobre a escolarização dos negros, tem sido um dos mecanismos de reprodução de uma história unilateral, contribuindo, assim, para “o continuismo da reprodução do tratamento desigual relegado aos não-brancos nessa sociedade”. Para ela,

à margem desse processo vão sendo esquecidos temas e fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências de escolarização dos indígenas e dos afro-descendentes. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esses grupos, os detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, os mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial, a educação nos quilombos, a criação de escolas alternativas, a origem da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil, as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação estão sujeitas ao desaparecimento. (ibid, p.22)

Diante desse quadro de ausências e silêncios, nosso esboço terá como base as produções realizadas pelo grupo de pesquisadores do Projeto Memória da Educação da Bahia, concentrando as atenções nos trabalhos e estudos desenvolvidos pela Professora Jaci Maria Ferraz de Menezes, que tem uma trajetória dentro do campo dos estudos das Relações Raciais e Educação, especificamente a educação e a construção da identidade negra. Além disso, utilizaremos outras referências que contribuirão para enriquecer esse constructo.

2.3. EDUCAÇÃO DOS NEGROS

A educação, sem dúvida, tem sido geralmente concebida como um instrumento de poder, na medida em que exerce um papel fundamental na construção da cidadania e oferece, aos indivíduos, uma possibilidade de ascensão social. Apesar do questionamento do mito da escola redentora, única fonte capaz de mobilidade social, ela ainda é, hoje em dia, um grande suporte e mecanismo de inclusão social. A crença no poder do conhecimento é tão grande que, desde a Antiguidade Clássica, só tinha acesso a ele um pequeno grupo da sociedade, escolhido para dominar e comandar a vida das pessoas. E esse fenômeno, a crença da educação e do conhecimento como instrumento de poder, perpetua-se por toda a história da humanidade. Na Idade Média, por exemplo, “[...] as letras foram cultivadas, quase com exclusividade pelo clero”. (PAIVA, 2004, p.78)

A elitização do conhecimento como um fenômeno histórico, leva-nos a compreender como, aqui no Brasil, trazemos ranços de uma colonização de valores ainda greco-romanos, que, na sua lógica, privou a maioria de sua população, no decorrer de sua história e no contexto do início do séc. XX de ter acesso à educação escolarizada. Segundo Dermeval Saviani, no período de nossa colonização, sob a influência dos jesuítas, a educação ministrada em seus colégios era um poderoso instrumento de formação da elite colonial, na medida em que era de acesso exclusivo da elite da época. Para ele, “o plano contido no *Ratio Studiorum* era de caráter universalista e elitista. [...] Elitista porque acabou se destinando aos filhos dos colonos” (2004, p.126), sendo os índios, incorporados ao plano educacional jesuítico, como estratégia assimilacionista de conversão destes aos valores cristãos e a cultura européia. E assim o Brasil vai caminhando, durante um longo período de sua história: a educação escolarizada constitui-se um privilégio de poucos e para poucos; e a população negra, representando o maior contingente populacional na época, é excluída do acesso à educação formal.

Quanto à educação da população negra, no período pós-abolição, o Brasil apresentava um contingente populacional de negros muito grande, em que a maioria não sabia nem ler e nem escrever, ou seja, o Brasil contava, na época, com uma população de analfabetos muito grande (MENEZES, 2001). Apesar de existir casos de negros, mesmo antes da Abolição, possuir esse domínio e ocupar posições de destaque na esfera social, estes se configuravam num quadro, altamente seletivo, ou seja, não se constituía situações comuns a toda população negra. A Professora Jaci Maria F. de Menezes (2000, p.134), argumenta que:

[...] os não brancos foram adquirindo o direito à escola, neste século [séc. XX] que se seguia à abolição, de modo lento. Os escravos eram formalmente excluídos, e os libertos tinham acesso à escola na medida de suas possibilidades – inexistiu, durante a escravidão ou depois dela, uma política de massas voltada explicitamente para garantir a estes últimos o acesso à escola. Os resultados das discussões travadas no período final do Império – período em que recrudescem os debates sobre o final da escravidão e a melhor forma de preparar a inclusão dos ex-escravos à cidadania brasileira – limitaram-se à apresentação de projetos de organização de um sistema de ensino que, descentralizado, promovesse o acesso das crianças livres à escolarização.

Para Ahuas Siss (1999), a educação sempre manteve uma relação muito próxima com os diferentes grupos raciais brasileiros nos vários níveis ocupacionais, haja visto, a incorporação de seus indicadores pelos pesquisadores da UNESCO e da escola de São Paulo, como elemento chave para compreender a mobilidade social dos negros e, atualmente, a educação é uma das áreas em que figura o maior número de experiências concretas e produção teórica no escopo de trabalhos implementados pelo Movimento Negro contemporâneo. A partir do início da década de 1980, dois aspectos vêm sendo abordados com ênfase: 1) no livro didático, denunciando a sedimentação de papéis sociais subalternos do negro na sociedade, contribuindo, assim, para destruir a auto-estima dos alunos negros e negar a sua identidade étnica; e 2) o currículo escolar, na medida em que ele nega as contribuições, História e Cultura da matriz civilizatória africana, limitando-se assim a uma base conceitual e conteudista de caráter folclorista, estereotipada e superficial.

Outra constatação interessante dos estudos no campo das relações raciais e educação, muita enfatizada atualmente, é a falta de formação do professorado para tratar questões de cunho racial em sala de aula. Tal constatação, de acordo com Maria Aparecida da Silva, fez com que o Movimento Negro investisse em duas novas vertentes de estudo e abordagem: 1) a

formação de educadores/as para o combate ao racismo; e 2) a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para discussão do racismo, da discriminação racial e compreensão das desigualdades geradas por eles.

Os estudos realizados pela Profa. Jaci Menezes (2001) sobre a exclusão dos negros do sistema oficial de educação revelou que a inclusão destes, no período pós-abolição fez-se de forma lenta e gradual. Para a autora, durante e após a abolição não existiu uma política que garantisse aos ex-escravos o direito à educação, ficando a cargo de suas possibilidades ter acesso a ela. “Assim, o processo de inclusão dos negros, ex-escravos e seus descendentes à alfabetização fica entregue a eles próprios” (p.149). E ainda, a alfabetização das novas gerações ficava sob incumbência das famílias, na medida em que estas tinham condições de matricular seus filhos na escola e alí garantir a sua permanência. Quanto aos adultos, Menezes esclarece que ficava a cargo deles próprios a responsabilidade por se alfabetizar e, assim, conquistar a cidadania ativa.

Segundo Menezes (2001), a exclusão do direito à escolarização gerou uma exclusão maior ainda, a da condição de cidadania ativa, uma vez que, aos analfabetos era vedada a participação nas eleições, ou seja, o analfabeto não poderia votar e, coincidentemente, a grande população de analfabetos na época era constituída por negros. Na Bahia, por exemplo, no final do Império estimava-se uma população livre de 79,44% de analfabetos. Para a autora, “na preparação da nova sociedade brasileira, liberal, se adotou o voto de qualidade, entendendo que o critério para medir a capacidade de discernimento era o saber ler e escrever” (p.149).

Para Ahys Siss (1999), a existência de uma política educacional de governo é muito recente (meio século). Anterior a essa iniciativa do Estado Brasileiro, a educação letrada no país era privilégio de uns poucos indivíduos e, em sua maioria, pertencentes às elites, sendo que, na década de 1920, somente 25% da população brasileira era alfabetizada. Este dado que afirma, ainda mais, a gritante exclusão que era vítima na época a maior parte dos brasileiros, tanto da educação formal, como da cidadania ativa.

Em nível de políticas oficiais, Menezes (2001) constata que no final do Império as discussões em torno da preparação dos ex-escravos para ingressarem na cidadania limitavam-se à apresentação de um “projeto de organização de um sistema de ensino que, descentralizado, promovesse o acesso das crianças livres à escolarização”, como já foi apontado acima (p.149). Em outra obra, a autora afirmando que o debate em torno da

escolarização dos ex-escravos é reaceso no início da República, quando é organizada a proposta de criação de um sistema de educação, no qual, “cada Estado Membro federado dá direito à educação e sua capacidade de manutenção das mesmas escolas, incorporando, lentamente, gerações futuras - não os escravos recém libertados, adultos, – à cidadania” (MENEZES, 2006, p.01). A título de esclarecimento, depois da Abolição não era proibido o ingresso dos ex-escravos à educação; a questão é que não tinha escolas oferecidas pelo Estado Brasileiro e, como se apontou anteriormente, era responsabilidade da população negra, considerando suas precárias condições de vida, prover meios para sua educação.

Não era vedado formalmente o acesso à escola dos negros livres. Apesar do sistema educacional não ser uma resposta a um “direito à educação”, apenas estabelecido na década de 30 do século XX, mesmo na Colônia, quando estava voltado para a formação das elites dirigentes, a entrada nele, pelo menos depois de 1685, não era vedada aos assim chamados “moços pardos” ou mestiços. (MENEZES, 2006, p.02)

Antes da Abolição, a situação da população negra quanto a escolarização, de acordo com Menezes (2006, p. 02), poderia ser descrita da seguinte forma:

[...] aos escravos era vedado o acesso a instituições públicas de ensino; aos ingênuos se lhes providenciava, quando fora da tutela do senhor da sua mãe, educação em espaços compulsórios de formação para o trabalho, fossem Companhias de Aprendiz do Exército ou Armada, fossem Orfanatos. Aos libertos ou livres descendentes de escravos que tivessem como prover sua subsistência, era possível a matrícula na escola pública.

A autora destaca o papel da Corte Portuguesa na organização da educação voltada para o trabalho. No intuito de preparar mão-de-obra especializada para a produção de manufaturas, inicia-se, assim, a formação de artífices. Ainda destaca o papel do Exército Português, que inicia a formação de soldados artífices para atuar no campo da metalurgia. Menezes (2006) enumera quatro vias de formação da população ex-escrava na época: 1) via militar; 2) reforma e desenvolvimento de estaleiros; 3) via ensino profissional, ministrado para os meninos órfãos, ministrado nos antigos orfanatos, reordenados à condição de Colégios; e 4) via desenvolvimento das artes.

Com a República, de acordo com a autora, vai emergir uma série de organizações coletivas e trabalhistas, como os Partidos Operários que terão um papel fundamental na escolarização da população negra, haja vista que muitos dos pertencentes, nessa época, à

classe trabalhadora, eram negros. A autora traz, como exemplo, o papel do Partido Operário de Fortaleza, em 1890, na escolarização da massa operária, quando em seu programa de reivindicações estabelece que sejam cumpridos pelos patrões: “8 horas de trabalho, redução das horas de trabalho de mulheres e crianças, democratização do capital e habitação higiênica, alfabetização. Reivindicam, também, que sejam ministradas aulas noturnas aos operários” (2006, p.06). Ainda em relação à força dos partidos políticos, a autora destaca também o papel do Partido Socialista, fundado em 1892, quando em seu programa propõe: “instrução gratuita em todos os graus, acompanhada de proibição do trabalho de modo geral para menores de 14 anos. Para menores, entre 14 e 18 anos, só 5 horas de trabalho”. E a importância dessa organização na luta pela educação dos negros, amplia-se quando propuseram, no primeiro Congresso Operário Brasileiro, que os sindicatos mantivessem uma escola laica.

Não podemos esquecer de enfatizar o papel dessas organizações e dos movimentos negros que, muitas vezes, exerceram a função do próprio Estado, preenchendo a lacuna deixada por ele, na promoção da educação para a população afro-descendente. Destacamos aqui, o papel da Imprensa Negra que, em seus artigos, enfatizaram a importância da educação para ascensão da população negra e, ainda, divulgou e registrou os trabalhos das organizações que atuavam na educação dos negros, a exemplo, as Irmandades, como a de Nossa Senhora do Rosário, que acolhia alunos de diversas origens raciais (MENEZES, 2006). Segundo Ahys Siss (1999), outra organização negra que veio desempenhar um papel fundamental na luta pela inclusão da população negra à educação escolarizada foi o Teatro Experimental do Negro (TEN). Cujas preocupações, de acordo com o autor, residia na “luta contra o racismo, na desmistificação e re-elaboração da cultura e da história dos negros e a formação de uma elite de intelectuais negros e ainda suas ações promoviam a valorização da cultura negra e de seus valores” (AHYS SISS, 1999, p. 70).

De acordo com Ahys Siss (1999), em 6 de outubro de 1907, nas páginas do jornal negro o “*Propugnador*” é que aparece a primeira referência da atuação dos afro-brasileiros no campo educacional. O autor destaca ainda diversas organizações negras que atuaram ativamente na educação da população negra como o Centro Cívico Palmares, O Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, O Clube Negro de Cultura Social. É importante destacar, também, o papel da Frente Negra Brasileira, que manteve escolas primárias, curso de alfabetização de jovens e adultos, ginásio, secundário, comercial e profissionalizante nos finais de semana e no turno noturno, que integram o Departamento de Artes e Ofícios da FNB. Segundo Ahys

Siss (1999), os professores que atuavam nas escolas primárias eram nomeados pelo Estado e pagos pelas lideranças negras. A FNB desenvolvia ainda, por meio de seus departamentos, atividades desportivas, artísticas, de teatro, dança e música.

Ressaltamos, novamente, o papel fundamental que exerceu a Imprensa Negra, em 1934, ao denunciar as situações de preconceito e discriminação racial que sofria a população negra na instituição escolar, principalmente por parte dos professores, o que levava muitos alunos negros desistirem da escola, como demonstra os trechos das matérias do Jornal “*A Voz da Raça*”, em 1934, abaixo descritos.

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-a de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados. (OLIMPIO MOREIRA DA SILVA, 1934, p.02 apud AHYS SISS, 1999, p.70)

O sentimento envenenado das nossas escolas, com suas referências mais ou menos tolas ao “pretinho Benedito” com os elogios das raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos. É preciso, porém, que o negro tenha coragem de afirmar-se, pois não há motivos para temores, tudo o que existe no Brasil é obra do negro. Sem o negro não haveria Brasil, logo, o negro tem que ser respeitado aqui dentro e quando não o quiserem respeitar ele deve reagir (JOSÉ BUENO FELICIANO, 1933, p.04 apud AHYS SISS, 1999, p.70)

É interessante observar que muitas famílias preferiam retirar os filhos da escola ou, até mesmo, não incentivá-los a seguir carreira acadêmica, não por atitude de ignorância, mas como mecanismo de proteger seus filhos das correntes situações de discriminação e preconceito das quais eles eram vítimas. Quanto a isso, Regina Pahim Pinto (1987) apresenta as idéias de Florestan Fernandes, quanto problematiza o significado da educação para as famílias negras. Para o autor (apud PINTO, 1987), a família negra após a Abolição, encontrava-se num estado que ele denomina de “desorganização sociopática”, revelada pelas difíceis e cruéis situações de vida que dificultam a sua estabilidade e organização de vida. Esse estado caótico que vive as famílias negras vai fortalecer a impossibilidade destas em desenvolver uma atitude positiva diante do valor da educação escolar como mecanismo de ascensão social e combate aos processos de discriminação e preconceito racial tão enraizados

na sociedade brasileira. Isso ficava mais evidente, segundo Fernandes, na atitude dos pais quando ignoravam a existência e a utilidade da escola.

Outro elemento destacado por Fernandes (apud PINTO, 1987) para o descaso das famílias negras frente à educação escolar de seus filhos era, primeiramente, os poucos recursos que estas famílias dispunham para garantir-lhes uma vida digna e manter seus filhos na escola e, posteriormente, a falta de utilidade da educação escolar para o aprimoramento de suas habilidades trabalhistas. Visto que para desenvolver suas funções de trabalho, aos empregados negros eram exigidas apenas habilidades mais simples, que eram aprendidas em suas experiências cotidianas, e que, não demandavam maiores esforços para aprendizagem.

Fernandes (apud PINTO, 1987) ainda adverte que mesmo para as famílias tidas como organizadas, por terem melhores condições de vida, a sua relação e percepção frente à educação de seus filhos, não eram nada otimistas. A motivação pela educação escolar, muitas vezes, era sufocada por estas famílias. Na verdade, isso revelava um mecanismo de proteção que elas encontravam para privar os seus filhos de sofrerem barreiras sociais e situações de preconceito e discriminação racial, que poderiam gerar no futuro, um sentimento de inferioridade muito grande, uma vez que a escola daquela época já era uma instituição onde as práticas racistas eram muito presentes (AHYS SISS, 1999). Parafraseando Fernandes, Pinto (1987, p.08) enfatiza que, “o preconceito racial, seria um dos responsáveis pela não consideração da escola, pela não colocação da educação como uma atitude passiva e conformista e um sentimento de inferioridade, que se configuram como barreiras subjetivas aos seus esforços de ascensão social”. A autora prossegue afirmando que:

Além das conseqüências advindas das dificuldades econômicas enfrentadas pela população negra, que se concentram, em geral, nas camadas mais pobres da população, outros problemas específicos à condição racial, como o preconceito e toda uma série de representações negativas, acabam se refletindo e interferindo na trajetória escolar da população negra jovem. Os pais, conscientes das dificuldades que a vida escolar e profissional interpõe aos negros, podem vir a desestimular ambições mais elevadas dos filhos. (ibid)

Para Fernandes (apud PINTO, 1987), só com o melhoramento das condições de vida das famílias negras é que essa atitude pessimista frente ao papel da educação vai se reconfigurar e as famílias vão estabelecer uma outra percepção e discurso em torno dela,

acreditando, agora, que a educação é um mecanismo de ascensão social e a luta das famílias negras, a partir daí, aumenta o interesse das famílias em enviar e manter seus filhos na escola.

Na década de 1960, Cardoso e Ianni referindo-se à mudança de expectativa das famílias negras quanto à educação, afirma que estas se centravam na crença de que os negros e mulatos “somente poderá ter a sua carreira facilitada, impondo-se pela cultura”. Os autores prosseguem afirmando que, “Uma das principais preocupações dos negros e mulatos, particularmente chefes de família e aqueles que estão ingressando na classe média, diz respeito à luta pela elevação intelectual, como técnica segura da ascensão social e integração em grupos brancos” (ibid apud PINTO, 1987, p.08). Com o passar dos anos, a luta do movimento e das organizações negras ampliou o seu foco, além do ingresso no sistema escolar, a bandeira agora era contra a discriminação e preconceito racial dos quais eram vítimas os alunos negros na escola. Os pesquisadores negros enfatizavam que é na escola que os alunos negros recebem a maior carga de branqueamento. Daí, as críticas, agora, vão centrar-se na composição curricular, que omite, silencia e nega a história e cultura africana e afro-brasileira, como também na representação do negro do livro didático, que segundo pesquisadores veicula uma imagem depreciativa que afeta a auto-imagem da criança negra. Depois da década de 1980, as pesquisas começam a revelar como o preconceito e a discriminação racial, aliado aos fatores sócio-econômicos, são decisivos para o alto índice de reprovação e evasão da população negra do sistema escolar.

2.4. O PRECONCEITO RACIAL E SUA REPERCUSSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Do lado desse passado vergonhoso e pegajoso, assistimos à sobrevivência de imensas desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos, cada vez mais claras, escancaradas e medidas com crescente precisão [...]. No campo da educação o quadro é ainda mais preocupante. Embora a taxa geral de analfabetismo tenha caído significativamente nas últimas décadas, a dos negros se manteve em patamares duas a três vezes mais altas que a dos brancos, em todas as faixas etárias [...] Tais disparidades obviamente se refletem no mercado de trabalho [...]. Ainda no lado das permanências herdadas do passado, podemos ver que o preconceito e a discriminação racial continuam em pleno vigor. (MEDEIROS, 2003, p.13-14)

O grande interesse que o campo das relações raciais e educação tem despertado reveste-se, primeiramente, na denúncia de que o Brasil é um país racista e que nas instituições escolares as crianças negras são vítimas de preconceito e discriminação racial e tendem a desistir logo da escola ou não conseguem ter um desempenho escolar no mesmo nível das crianças brancas, aumentando, assim, o fosso social existente entre a população negra e branca. Além disso, as relações raciais e educação constituem uma temática que tem sido prioritária na agenda das pesquisas educacionais, na medida em que se caminha para um consenso de que a discriminação e o preconceito racial são práticas sociais extremamente destrutivas para a auto-imagem das populações que delas são vítimas, uma vez que contribuem de forma decisiva para dificultar, ou mesmo impedir, o sucesso na escola e o acesso a posições mais bem remuneradas no mercado de trabalho, impossibilitando à população negra, o gozo dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação de todos

nos bens econômicos, culturais, sociais da sociedade. Segundo Fernando Henrique Cardoso (2001, p.06),

[...] a sociedade brasileira tem razões de sobra para se preocupar com essas questões. Nossa formação nacional tem, como característica peculiar, a convivência e a mescla de diversas etnias e diferentes culturas. Temos, em nossa história, a ignomia da escravidão de africanos, que tantas marcas deixaram em nossa memória e cuja herança manifestam profundas desigualdades, mas o fazem, em larga medida, segundo linhas raciais. A atenção a esse tipo de problema é necessariamente parte do programa de educação de qualquer povo que tenha, para si próprio, um projeto de justiça e de desenvolvimento social.

O fato da exclusão, por muitos anos no Brasil, do viés educacional ter sido excluído e/ou relegado ao segundo plano nas pesquisas sobre desigualdades raciais e relações raciais, levou a pesquisadora Regina Pahim Pinto (1987) a fazer uma análise mais acurada dos estudos e da literatura que tratavam da situação da população negra do Brasil, buscando identificar como a educação foi tratada e encarada nesses estudos e que subsídios os mesmos poderiam trazer para compreender as profundas desigualdades educacionais entre negros e brancos. A partir da análise da autora podemos evidenciar que, apesar da maioria destes estudos enfatizarem a questão da classe social como elemento primordial para se compreender tais disparidades social-educacionais entre negros e brancos, outra corrente desses estudos (HASENBALG E SILVA, 1990) já acusava ser, além do fator socioeconômico, “o componente racial”, um fator imprescindível e considerável na compreensão das profundas desigualdades educacionais entre negros e brancos. Para Hasenblag e Silva (1990, p.06), “A evidência acumulada aponta para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminou os efeitos da raça ou cor como critério de seleção social e geração de desigualdades sociais”.

Por muito tempo, os Movimentos negros organizados acreditavam que a grande luta seria propiciar a igualdade no acesso à escolarização formal pela população negra, que por anos não teve garantido, pelo Estado Brasileiro, este direito. A crença era de que a democratização da escola pública eliminaria a exclusão da população negra do sistema educacional. Porém, a efetivação dessa democratização, ou seja, a obrigatoriedade por Lei do direito de todas as crianças em ter acesso gratuito e obrigatório nas instituições públicas do ensino fundamental do Brasil não apresentou, ao longo dos anos, o efeito esperado por aqueles que advogavam ser o direito ao acesso a solução para a exclusão dos negros do

sistema educacional. Isso porque outro tipo de exclusão e violência simbólica atingia a população negra na escola. O próprio movimento negro, os ativistas e os intelectuais denunciam que a escola, ao invés de promover a mobilidade social tão almejada, contribui para manter as desigualdades sociais, vez que é nesse espaço que a criança negra recebe a maior carga de embranquecimento, negação da identidade negra e atitudes de preconceito e discriminação. Isso vai gradativamente contribuir para que a criança negra desenvolva uma baixa-estima, um auto-conceito negativo e tenha uma trajetória escolar mais difícil, levando-a, muitas vezes, ao “fracasso escolar” e à sua exclusão social.

Embora a educação tenha se constituído como o principal vetor de ascensão social de negros e mestiços, constatou-se que a participação do segmento populacional afro-brasileiro no processo educacional formal tem ocorrido de forma muito lenta, acidentada e limitada. [...] Não obstante, a ênfase colocada na educação, não escapa aos pesquisadores afro-brasileiros a preocupação de que é na escola que se recebe “a maior carga de branqueamento, nos afastando cada vez mais do nosso grupo de origem”. (AHYS SISS, 1999, p.72-73)

Dentro desse contexto, o interesse de alguns pesquisadores volta-se para questões de cunho racial no interior da escola e começa a emergir em pesquisas que buscam investigar a repercussão do preconceito e discriminação racial no ambiente escolar e na vida das crianças negras (FAZZI, 2004; CAVALEIRRO, 2003; MENEZES, 2001).

Preconceito aqui é entendido como uma opinião pré-estabelecida que é imposta pelo meio, época e educação, regulando as relações sociais (SANT’ANA, 2001). Para Regina Célia de Souza (2006, p. 1), o “preconceito” é “uma atitude negativa que um indivíduo está predisposto a sentir, pensar e conduzir-se em relação a determinado grupo de uma forma negativa previsível”. Para a autora, uma melhor compreensão do que seja preconceito, exige-nos recorrer, primeiramente, à compreensão do conceito de atitude, trazido pelo campo da Psicologia Social, no qual atitude é um sistema relativamente estável de organização de experiências e comportamentos relacionados com um objeto ou evento particular. Isso é imprescindível, já que preconceito é uma atitude que envolve conceito racional e cognitivo e é composta por três componentes: um cognitivo, um afetivo e um comportamental. A autora ainda caracteriza o preconceito: como um fenômeno histórico e difuso; cuja intensidade leva a uma justificativa e legitimização de seus atos; há grande sentimento de impotência ao se tentar mudar alguém com forte preconceito e vemos nos outros e raramente em nós mesmos.

O preconceito sempre leva à discriminação, que é a materialização e a exteriorização do mesmo. Ele é uma ação que fere os direitos das pessoas com base na raça, sexo, idade, etc. (SANT'ANA, 2001). De acordo com Alice Itanni (1998, p.124), o preconceito pode ser traduzido como a “instituição da lei social não refletida”. Ou seja, geralmente aquilo que não corresponde aos padrões e valores culturais e civilizatórios de uma determinada sociedade tende a sofrer atitudes de preconceito e discriminação por integrantes desta sociedade e, assim, são estabelecidas sanções nas relações sociais que vão, como a lei, garantir a ordem e garantir a forma que a sociedade busca constituir. Uma das estratégias de garantir a exclusão daquilo que se considera como anormalidade social é sua punição e extinção, que se dá através de práticas preconceituosas que geram a exclusão do convívio daqueles indivíduos que encarna a anormalidade. O preconceito e a discriminação racial em torno da população negra pode funcionar no imaginário social do grupo dominante como uma Lei implícita ou como uma forma de demarcar, por exemplo, o lugar social do negro. Isso explicaria o espanto e a insatisfação de muitas pessoas em aceitarem uma pessoa negra ocupando posições privilegiadas na sociedade, como ser um juiz, médico etc, porque tais situações ferem a ordem arquitetada pela ideologia racista, em que esse é o lugar do branco. Esta ordem informa que para o negro, só são possíveis as posições subalternas dentro da sociedade, por sua capacidade inata de exercê-las. Para Itanni (1998, p.124), “a atitude de preconceito é a realização de leis sociais com base em valores morais, que nem sempre são ou nem sempre representam a lei jurídica vigente na sociedade”.

Kabengele Munanga (2005, p.01), na mesma linha de pensamento acima, denuncia que o racismo e o preconceito racial no Brasil têm um efeito perverso, na medida em que dificulta o acesso da população negra a uma educação de qualidade e ao mercado de trabalho, entre outros prejuízos e seqüelas que tais privações acarretam. Como consequência disso, as crianças, além de sofrerem privações e serem maltratadas pelo baixo poder aquisitivo de suas famílias, pois, em sua maioria, pertencem às parcelas mais pobres da população brasileira, também sofrem efeitos perversos ao ingressarem no sistema público de ensino. Segundo o autor, o sistema educacional foi construído para entender a realidade da classe mais favorecida econômica e socialmente, ou seja, da classe média brasileira. Assim, a escola que deveria ser um espaço de fortalecimento da dignidade e desenvolvimento da cidadania plena, acaba sendo, para as crianças negras, um mecanismo de reprodução de sua condição social, na

medida em que lá elas não recebem um tratamento adequado ao seu desenvolvimento intelectual e emocional (CAVELLEIRO, 2003).

Munanga ressalta que o ambiente escolar reproduz todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira. Como uma instituição que se destina a aprendizagem do aluno, na prática, ela acaba reforçando o racismo. Com isso, acaba distorcendo sua função social que seria preparar futuros cidadãos para conviver com a diversidade humana e combater todo o tipo de preconceito. Ainda para o autor,

[...] por essa razão o preconceito tem um impacto mais direto sobre a criança. Muitas vezes a criança já chega à escola como derrotada. Ela já tinha a auto-estima baixa. Os preconceitos e discriminações que aconteciam na vizinhança e na comunidade se reforçam e se repetem na sala de aula. Isso mina o processo de aprendizagem. A crença racista de que o negro é menos inteligente, faz com que a criança não encontre espaço e condições adequadas na escola para se desenvolver intelectualmente.

Na mesma linha, Eliane Cavalleiro (2003) em sua pesquisa de mestrado sobre racismo e fracasso escolar numa escola pública de São Paulo chegou as seguintes constatações: a) as crianças brancas são mais acariciadas e beijadas do que as crianças negras; b) os elogios costumam agraciar às crianças brancas; c) não há uma valorização da criança negra no ambiente escolar; d) as situações de conflitos étnicos na escola são silenciadas e não problematizadas; e) a escola oferece aos alunos brancos e negros diferentes situações e oportunidades de integração e socialização; f) existe uma ausência muito grande por parte dos professores de um questionamento crítico sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar; e g) o preconceito e a discriminação constituem práticas que afetam diretamente as crianças negras.

A psicóloga Fúlvia Rosemberg, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas afirma que o índice de repetência de crianças negras é maior que o índice no universo de criança brancas, desde a pré-escola, e esse quadro vai se reproduzindo durante todo o ensino fundamental. (apud ABROMOWICZ 2006). Ainda segundo Rosemberg este fenômeno deve ser abordado de forma que supere os determinismos e abordagens que só levam em consideração os aspectos socioeconômicos. Para a pesquisadora, o “pessimismo racial”, a crença na impossibilidade de sucesso do/a aluno/a negro/a, é um forte condicionante para manter as desigualdades educacionais entre brancos e negros. Em outra obra, Rosemberg (1998) afirma que “[...] uma ideologia racista é transmitida dentro da própria escola, ou seja, existe uma

expectativa de que a criança negra é mais provável à repetência” Quanto às relações raciais e rendimento escolar, comparando as crianças brancas e as crianças negras, a autora, em 1999, chegou à conclusão de que as crianças negras geralmente: apresentam os maiores índices de exclusão e de repetência em relação ao alunado branco para todas as séries do 1º grau; apenas um pouco mais da metade das crianças negras consegue ter aprovação no final do ano; tendem a repetir mais em relação às brancas e são excluídas da escola bem mais cedo; têm uma trajetória escolar mais difícil e acidentada e enfrentam um maior número de saídas e voltas da escola e apresentam um atraso escolar maior, na medida em que vão aumentando a sua idade, ampliando o índice de distorção idade/série entre o alunado negro. (ROSEMBERG, 1999).

A explicação desses dados é dada por Alice Itanni (1998, p.120) para quem,

[...] nossa diferença quantitativa na escola pode estar contendo um racismo potencial ou uma distinção decorrente da prática escolar seletiva. O processo educacional, tal como ele se desenvolve, pode estar selecionando e colocando para fora muitos alunos que não conseguem se defender.

Sônia Miranda (2006) argumenta ser comum, nos casos de fracasso escolar por exclusão étnica, a culpa recair justamente na vítima, ou seja, no/a aluno/a negro/a, sendo muitas vezes rotulado/a de completado/a, incapaz, inadequado/a, etc. Para ela, é preciso desintrojetar das mentes humanas a idéia de que os negros e pobres são incapazes de aprender.

A educadora paulista Rose Neubauer revela os resultados de uma pesquisa feita naquele estado, na qual, constatou-se que, além da repetência, a cor da pele negra é um dos fatores que mais prejudicam o desempenho dos/as alunos/as. Para ela, seria bom se a escola avaliasse o seu papel e verificasse se ela dá o mesmo tratamento e cria as mesmas expectativas diante de alunos/as negros/as e brancos/as.

Carlos Henrique e Ubiratan Castro de Araújo, problematizando as desigualdades raciais no sistema educacional, dão um enfoque ao desempenho escolar dos/as alunos/as negros/as, chegando a dados interessantes. De acordo com os autores, o SAEB tem revelado um quadro de qualidade educacional nada otimista. É notória a percepção de que os/as alunos/as negros/as são excluídos/as prematuramente da escola e ainda de que aqueles que sobrevivem apresentam um péssimo desempenho. Afirmam também que existe uma estreita relação entre a pobreza (econômica e educacional) e a percepção e representações sociais sobre a cor do povo brasileiro.

Segundo Regina Pahim (1998), existe uma denúncia muito grande das lideranças negras em relação às escolas que, ao invés de se engajarem nas lutas contra a discriminação racial, criam um “ambiente hostil” quando, em seu espaço, as questões referentes às práticas de racismo são tratadas com indiferença e descaso, prevalecendo sempre o silêncio ou a premissa de que o racismo não existe e que a discussão e a problematização de tais questões fogem ao âmbito da escola, cabendo tal tarefa aos Movimentos Negros Organizados.

As práticas de racismo no interior da escola, expressadas nas situações de preconceito e discriminação racial, têm uma conseqüência desastrosa e, às vezes, irreversível na vida dos/das alunos/as vítimas desses processos discriminatórios, quando gera um sentimento de inferioridade, afeta a afirmação da identidade étnica, gerando a sua rejeição e a idealização da identidade branca, destrói auto-estima, bem como deprecia a auto-imagem da pessoa negra. Enfim, desenvolve um sentimento de fracasso diante da escola e diante da vida.

Para combater as relações racistas dentro do ambiente escolar, considera-se ser de vital o papel atuante do professor na luta para desconstruir o imaginário, as crenças, as representações racistas e a idéia de que somos uma democracia racial. Essas idéias que sustentam, até hoje, o nosso pensamento e a nossa relação de apatia frente ao racismo presente em nossas escolas. Para tanto, defende-se que, tendo uma formação específica e direcionada para o trato das relações étnico/raciais, o professor terá competência para desconstruir as distorções cognitivas, oriundas da ideologia racista.

2.5. DIVERSIDADE ÉTICO-RACIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que nos surpreende é que na Bahia, onde a presença da civilização africana é pujante, caracterizando a sua pólis, há uma tendência a acolher cursos de formação de educadores vinculados exclusivamente á arkhé greco-romana e euro-americana. (LUZ, 2001, p.23).

A crise paradigmática que atravessa o mundo em escala global tem evidenciado o esgotamento e a insatisfação com os modelos, até então vigentes, de ser, estar, agir e compreender o mundo. O paradigma da Modernidade Iluminista, que se pretendeu hegemônico, mostra sinais de insustentabilidade frente aos pilares que sustentam o paradigma emergente que, em oposição à homogeneidade, traz a diversidade como um de seus princípios fundantes. No campo educacional, esta crise tem afetado profundamente as formas pelas quais a educação é pensada, abrindo portas e construindo pontes para uma nova forma de se conceber a função social da escola e avançar na discussão sobre ela, incorporando questões que são os principais tópicos da agenda educacional na contemporaneidade como alteridade, identidade e diferença.

A diversidade cultural impõe, aos educadores, compromissos éticos, políticos e existenciais, além de enormes demandas e desafios, sendo um deles, a questão da formação docente. Diante dessa demanda, cumpre-lhes repensar e refletir sobre o que é ser professor, qual seu papel e suas competências, enquanto profissional da educação, para atuar, ensinar e ainda conceber novas formas de se pensar a escola para que, no seu agir pedagógico, possa compreender e saber lidar com as demandas e implicações que a diversidade étnico-cultural lhes desafia. De acordo com Vasques e Palipério (2006, p.01), “a pluralidade dos contextos sociais impelem à multiplicidade e ao reconhecimento de um mundo plural que exige do ato

de educar novos modelos e técnicas, que se renovam e, constantemente, renovam os objetivos da educação”.

Fazendo uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente, constata-se que estas se têm preocupado, exclusivamente, com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico, sendo as questões de cunho político/ideológico/filosófico/sociológico relegadas ao segundo plano. Aliados à preocupação com a formação técnica, a Prof^a. Betânia Leite Ramalho (2003) afirma que a formação docente, nos últimos vinte anos, é um dos campos de investigação que tem despertado um grande interesse entre os estudiosos da área educacional. Esta centralidade em torno da formação docente se dá, pela crença de que as reformas macro-estruturais de uma dada sociedade precisam, necessariamente, estar aliadas à educação escolar, visto que elas respondem sempre a um ideal de homem e sociedade. De acordo com Ramalho (2003, p.18),

[...] no atual contexto, é compreensível que muitas expectativas se tenham depositado no sistema educacional, fortemente marcado como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico dos diferentes países. Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por Reformas Educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e comunicações. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios.

Nesse mesmo sentido, Freitas (2002, p. 139) vem afirmar que é preciso:

[...] identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

De acordo com Pereira (1999), é na década de 1930 que vai emergir no país as primeiras discussões, a nível oficial, em torno da formação de professores. Para ele, a criação de faculdades ou centros de formação nas Universidades, em 1968, contribuiu bastante para ampliar a preocupação em torno da formação docente. Apesar disso, adverte o autor, as discussões em torno dos cursos para exercício da docência permaneceram desde a sua origem,

sem alterações significativas em seu modelo, centrado na racionalidade técnica. Que para o autor é um modelo em que,

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (PEREIRA, 1999, p.111)

Desde a década de 1970, o debate em torno da formação docente tem se acirrado no Brasil. Entretanto, Pereira afirma que, nesses últimos quinze anos, houve um silêncio e um certo vazio na problematização e proposição em torno da temática, vindo emergir novos debates recentemente, principalmente depois da LDB 9394/96, que veio provocar uma grande efervescência no debate nacional.

Segundo Pereira (1999), é consenso, nos debates atuais, conceber o currículo de formação de professores com base na racionalidade técnica, inadequado, portanto, para corresponder às demandas e à realidade da prática do professor, uma vez que, o currículo, dentro dessa perspectiva, defende ser necessário para ser bom professor, apenas dominar as áreas de conhecimentos específicos que se vai ensinar e saber transpor didaticamente estes conteúdos para os alunos. A insatisfação com esse modelo curricular, segundo o autor, levou a legislação vigente, que regulamenta os cursos de formação docente, buscar romper com o modelo da racionalidade técnica. Porém, Pereira (ibid) adverte que, infelizmente, essa racionalidade que guia a formação do professor não foi totalmente superada nas universidades brasileiras e nos centros de formação e chama atenção para o fato de que nas instituições de ensino superior, principalmente as particulares e isoladas, esta situação é mais drástica, já que a racionalidade técnica é a concepção que norteia a formação docente nessas instituições. Para o autor, um modelo alternativo de formação de professores vem conquistando um espaço em debates e literatura especializada e direcionando as atuais políticas de formação docente. Dentro dessa nova perspectiva, o professor é encarado como um profissional autônomo, e a reflexão é à base de toda a sua postura e prática pedagógica: “as propostas curriculares elaboradas, desde então, rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação” (PEREIRA, 1999, p.113).

Mas, apesar disso, não podemos ser ingênuos e acreditar que as políticas e currículos de formação docente no Brasil romperam completamente com a lógica da racionalidade

técnica e da formação de um profissional despido de uma formação política e filosófica consistente para que ele possa assumir o papel de intelectual transformador. Pois, dentro de um mundo globalizado, as políticas nacionais de formação docente seguem certa tendência internacional, na qual a formação docente deve atender a certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo. Segundo Moreira e Macedo (2001, p.119-1120),

[...] no caso específico do Brasil, recentes medidas do governo federal no campo da formação de professores sugerem novas intenções e refletem uma visão de professor que precisa ser identificada e questionada. Iniciativas como a criação de institutos superiores de educação e de programas de formação docente de profissionais que apresentam diploma superior em outras áreas são somadas a diretrizes que buscam definir perfil, competências e habilidades que guiarão a formação inicial de professores. O exame de tais documentos revela a despreocupação das autoridades com o preparo de um especialista que bem utilize conhecimentos específicos e conhecimentos derivados de teorias pedagógicas para melhor organizar sua prática, analisá-la, inseri-las no processo educacional mais amplo e compreender suas relações com a sociedade contemporânea. Ao contrário, o profissional que emerge das políticas de controle de formação de professores é um professor mais técnico, que domina conteúdos específicos e metodologias e que, fundamentalmente, se mostra familiarizado com as práticas e as atividades que configuram a rotina escolar.

De acordo com Stuart Hall, a centralidade da cultura é um imperativo dessa época e, como tal, é um elemento fundante e indispensável para se compreender os processos e as relações sociais atualmente. Porém, Moreira e Macedo (2001) advertem que apesar da centralidade da cultura, no campo da formação docente, esse componente é relegado a um plano de menor importância, na medida em que “nenhuma menção se faz, seja nos documentos oficiais [...], à importância de uma visão mais abrangente e lúcida das complexas relações entre escola e sociedade, entre escola e cultura”.

Fica o professor assim reduzido a um “técnico competente”, trivilaizando e reduzindo a sua função apenas ao saber fazer. Para os autores, isso demanda um redimensionamento das políticas de formação docente que consideram, como um dos seus princípios, a esfera de cultura, para que o professor além de um técnico seja um profissional culturalmente orientado. E isso se torna um imperativo indispensável, uma vez que, sendo o professor um profissional com sólida formação para compreender, refletir e se posicionar frente às questões em torno da cultura, diferença, identidade, diversidade, alteridade, etc., terá base para atuar de forma significativa e crítica diante de situações de discriminação,

preconceito, dominação e injustiça oriundas das práticas educativas excludentes e, ainda, manter uma preocupação em desvelar e compreender os silêncios e as discriminações que se manifestam no cotidiano da sala de aula, posicionar-se criticamente frente aos “saberes” veiculados via currículo escolar oficial e via currículo oculto e por fim problematizar as desigualdades e diferenças culturais presentes em sala de aula. De acordo com Moreira e Macedo (2001, p.123) o professor assim concebido,

desafia categorias e rótulos pelos quais se distinguem os alunos e os incapazes e os não-ajustados, consciente de que tais classificações constituem, na verdade, origem e resultados de relações de poder estabelecidas com base em classe social, raça e gênero.

Os autores seguem afirmando que essa postura docente torna-se imprescindível no contexto educacional brasileiro, marcado pela existência de práticas e mecanismos de discriminação e exclusão, expressas nos altos índices de evasão e repetência, de uma parcela considerável dos alunos que integram as escolas do Brasil.

Nesse sentido, Canen (2001) nos alerta para o fato de que as políticas de formação docente, além de assegurar a consciência da existência de uma diversidade de universos culturais em nossa sociedade, devem buscar nas práticas escolares cotidianas assegurar a representatividade de grupos étnico-culturais da população em currículos de base não-etnocêntrica, devem, paralelamente a essas iniciativas, atrelar discussões e reflexões que levem em conta as representações docentes sobre a pluralidade cultural, uma vez que, aí reside a base de práticas pedagógicas excludentes. Para a autora,

[...] a presença de representações docentes impregnadas de visões estereotipadas sobre crianças faveladas, meninos de rua, crianças negras, alunos provenientes de escolas para “pobres”, alunos com dificuldades na língua padrão, indicando o peso dessas representações nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. Nesse sentido, os referidos autores alertam para a necessidade de se trabalharem as representações docentes, de forma a promover uma atitude de visualização de todos os grupos étnico-culturais como portadores de cultura. (2001, p. 213-214)

De acordo com Canen (2001), a importância da formação docente para tratar a diversidade étnico-cultural reveste-se de uma grande importância na medida em que possibilita:

- Desconstruir os estereótipos negativos que têm influencia decisiva no desempenho escolar dos alunos de universos culturais diferentes.
- A construção de práticas pedagógicas que gerem atitudes positivas para o enfrentamento do fracasso escolar de alunos que abandonam a escola por causa de seu caráter discriminatório e excludente.
- O questionamento e a desconstrução do mito da democracia racial, que impede os professores assumir um posicionamento crítico frente às situações de preconceito e discriminação racial presentes no cotidiano escolar.

Ainda para a autora, os estudos que têm como foco a relação educação e diversidade cultural podem ser analisados sobre diferentes perspectivas em que a escola e o professor tratam tais questões:

1) A primeira perspectiva é a **assimilacionista** – pautada na concepção estrutural-funcionalista. Nessa concepção, o professor tem uma prática acrítica e uma postura supostamente neutra na transmissão dos conteúdos, na medida em que, não faz nenhum tipo de questionamento daquilo que é transmitido em sala de aula, ou seja, não problematiza a ideologia e visões de mundo subjacentes a estes conteúdos transmitidos. Essa perspectiva considera que o mau desempenho do aluno é fruto de sua carência cultural, cuja idéia fundante, é a de que cabe à escola suprir as deficiências socioculturais dos alunos. Para Canen (2001, p.211), dentro dessa perspectiva, “qualquer referência às crianças de camadas populares é realizada pela negação, pela desqualificação”, adicionando-se, ainda, estereótipos com relação a suas famílias, vistas como desestruturadas e desestruturantes, “em que as relações caracterizam-se pela agressividade, pela violência e pela falta de higiene”. E a diferença na escola é concebida como desvio ou atraso do aluno e a escola, a partir de uma concepção etnocêntrica de mundo, coloca sua cultura como ponto de referência, negando os diferentes universos culturais que ela comporta.

2) A perspectiva da **reprodução** é pautada pela abordagem crítico-reprodutivista da educação que denuncia as práticas e os mecanismos assimilacionista dentro da escola. Dentro dessa abordagem a escola aparece como um mecanismo de reprodução das desigualdades socioculturais. E, negativamente, esta abordagem não deixa margem para conceber a escola como espaço possível de transformação social. A consequência disso é que se difunde uma visão de que a transformação social só é possível fora da escola, nos espaços extra-escolares,

“uma vez que não se reconhece, no interior da escola, qualquer perspectiva de trabalho pela valorização das diferenças e pela emancipação social” (ibid).

3) A perspectiva de **conscientização** possui princípios da perspectiva reprodutivista, porém avança na medida em que traz uma abordagem que busca contextualizar o porquê das relações de desigualdades econômicas, sociais e culturais entre grupos socioculturais e, ao contrário da perspectiva reprodutivista, acredita na escola na busca de estratégias que desafiem e superem estas desigualdades e “preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (ibid).

4) E a última perspectiva é a **intercultural**, alicerçada na perspectiva da teoria crítica da educação, na vertente culturalista. Para Canen, esta perspectiva procura “vincular educação multicultural a perspectivas de transformação da escola e superação dos mecanismos excludentes no interior de suas práticas cotidianas”.

No campo das relações entre educação e diversidade étnico-cultural, Boaventura Souza Santos nos alerta para o fato de que precisamos construir a cultura da tradução, do diálogo, ou seja, compreender os valores e códigos de outra cultura, pois, para ele, “a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença” (apud MOREIRA, 2002, p.18). Além disso, aproximar as culturas representa fortalecer e conservar o que eu chamo de “ecossistema sócio-cultural”, ou seja, a humanidade, para se perpetuar, precisa das relações estabelecidas entre as diferentes culturas, compreendendo que a pluralidade cultural constitui-se uma causa de vida do planeta. A respeito disso, Munanga (2001) afirma que:

[...]o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra, interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Apesar de atualmente ser perceptível o *insight* de alguns professores em romperem com os modelos padronizados impostos pelas políticas e instâncias oficiais, constata-se, porém, que essas atitudes ainda são sufocadas por formas de controles sutis, que apelam para a subjetividade, pressões de ordem psicológica e até mesmo, ameaças concretas e declaradas:

“Se você não seguir o plano como a Secretaria dita, você vai para o olho da rua”; “Quem desafiar as ordens impostas é o mesmo que colocar o pescoço na forca”.

Se levarmos em consideração a historicidade e as tendências que nortearam a formação docente aqui no Brasil, poderemos chegar à conclusão de que, infelizmente, ainda falta aos nossos professores uma formação que possibilite a construção de atitudes e competências capazes de levá-lo a perceber e ter sensibilidade com questões referentes à diferença e a diversidade cultural na escola. Narcimária Luz (2001) argumenta que é preciso aproximar os educadores das dinâmicas de sociabilidades pluriculturais, para rompermos com o pensamento ocidental que dá bases a nossas pedagogias, que para Julvan Oliveira (2004) é marcado pelo imaginário ocidental e, nele, a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Nesse sentido, Nilda Alves (2002, p.15) argumenta que:

em torno da estrutura classificatória e conseqüentemente excludente (oriunda da *racionalidade iluminista* – grifo nosso), será organizado – a partir de uma experiência local (a ocidental, européia, moderna), produzindo um modelo universal - um modelo curricular para a escola com base nas disciplinas teóricas, admitindo exclusivamente a linearidade e fragmentação em partes como processo de apropriação e criação de conhecimentos. Esta marca pode ser encontrada, ainda hoje, na maioria das ações dos processos educacionais.

Os professores estão envolvidos dentro de um simulacro que os tornam “cegos” para perceberem a importância da diversidade cultural na escola, dando ênfase, em sua prática pedagógica, a uma nova forma de homogeneização dinamizada pelo ensino das famosas competências e habilidades, traduzidas numa excessiva preocupação com a leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático, indispensáveis à formação do sujeito para o mercado global. Para que a escola possa contemplar a diversidade cultural é preciso:

[...] estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais. (GADOTTI, 2000, p.43)

Os professores precisam estar cientes de que construir competências e uma postura profissional que os possibilite lidar de forma positiva com as diferenças no universo escolar é

uma das saídas possíveis, dentre outras, para que a escola possa ser uma instituição eficaz na luta pela superação de qualquer forma de preconceito e promoção da diminuição das desigualdades sociais.

CAPÍTULO III

TIRANDO A MÁSCARA: AS RELAÇÕES RACIAIS NO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE

O título deste trabalho, *“Tirando a Máscara: as relações raciais no Colégio Municipal de Nascente”*, é uma alusão feita ao conceito e ao sentido que o termo máscara traz. Metaforicamente ou simbolicamente, a máscara é “uma forma de o homem não expor os traços mais íntimos de sua personalidade a qualquer um, de modo a preservá-lo para si mesmo e permanecer seguro, em sua interação com os outros seres humanos” (NOGUEIRA, 2006). Nesse estudo, tirar a máscara significa desvelar o racismo velado e silenciado no cotidiano escolar revestido sob a máscara da democracia e da igualdade racial. No processo de pesquisa, evidenciou-se que o Colégio mascara a realidade quando o assunto é racismo, preconceito ou discriminação racial. Sob a máscara da pretensa democracia racial ou sob uma ênfase demasiada nas questões de classe social, o CMN esconde as situações mais hostis de preconceito e discriminação racial vivenciadas por seus/as alunos/as e, o pior, as relações raciais não é uma questão problematizada de forma crítica e política na prática educacional do colégio.

A análise dos dados deste estudo conseguiu “tirar esta máscara” ao evidenciar uma “personalidade” do Colégio até então negada e/ou silenciada. Através das falas dos/as professores/as e das respostas dos/as alunos/as identificamos situações que atentam diretamente contra a crença generalizada de que o preconceito racial em seu cotidiano traduz apenas “brincadeiras sem a menor relevância” ou que se trata de uma questão de classe social. Ao contrário, a pesquisa mostrou que a não problematização das situações e práticas de cunho racista no cotidiano escolar faz com que os/as alunos/as introjetem idéias e conceitos estereotipados e preconceituosos que alimentam a discriminação racial no interior da escola e contribuem grandemente para a rejeição e depreciação da identidade negra, como a análise dos dados irá demonstrar.

Neste capítulo, traremos a análise dos dados da realidade investigada e, dentre outras questões que este estudo buscou analisar, daremos ênfase à questão investigativa que se constituiu foco deste estudo: Identificar e analisar a percepção que os/as professores/as e os/as

alunos/as têm das relações raciais no Colégio Municipal de Nascente, sendo a percepção uma função cerebral do indivíduo que, a partir de estímulos sensoriais e baseada em seu histórico de vida, faz com que ele signifique, organize e interprete a realidade que o cerca, sendo suas ações e comportamentos norteados pela interpretação que fazem da realidade e não da realidade em si. Por isso, podemos afirmar que cada um de nós tem uma percepção singular da realidade que percebemos, ou seja, cada pessoa constrói um modelo mental acerca desta realidade. Por exemplo:

Os primeiros relatos dos colonizadores da América relataram que os índios da América Central não viram a frota naval dos colonizadores que se aproximavam em sua primeira chegada. Como os navios não faziam parte da realidade desses povos, eles simplesmente não eram capazes de percebê-los no horizonte e eles se misturavam à paisagem sem que isso fosse interpretado como uma informação a considerar. Somente quando as frotas estavam mais próximas é que passaram a ser visíveis. (WIKPÉDIA, 2007, p. 01)

O exemplo acima demonstra que o modo como percebemos o mundo está diretamente relacionado ao contexto cultural, geográfico e social no qual estamos inseridos. A diferença de contextos culturais faz com que existam variações nos mundos percebidos pelas pessoas, gerando diferenças na maneira pela qual os mesmos objetos são percebidos por estas em diferentes sistemas culturais, ou seja, “essas diferenças, na ênfase perceptual, podem ser interpretadas como reflexos dos valores culturais” (BALLONE, 2003, p. 01). Assim, de acordo com o autor, as diferenças na percepção nas propriedades e características das realidades percebidas relacionam-se diretamente aos diferentes níveis de aprendizagem e diferentes experiências passadas e vivenciadas com essas realidades. A partir dessas idéias, podemos dizer que a nossa singular constituição enquanto pessoa, as nossas habilidades específicas, os nossos motivos, valores e traços culturais que constituem a nossa personalidade vão demarcar as diferenças significativas da nossa percepção do mundo. Ou seja,

[...] a nossa percepção das coisas pode ser alterada pelo nosso conhecimento, pela nossa motivação, por nosso estado emocional e por outras condições fisiológicas. Estes estados influenciam tanto a sensibilidade a objetos, como as propriedades percebidas neles. Na realidade, uma das maneiras pelas quais se tentam descrever e classificar as pessoas, sob o ponto de vista pessoal, é através do estudo de sua maneira de perceber o mundo. (ibid p. 02),

A mudança de percepção vai depender do tipo e grau de experiência do indivíduo com uma determinada realidade, levando-o ao seu reconhecimento ou não. De acordo com Ballone (2003), as mudanças na percepção são essenciais no processo da aprendizagem. Como vimos, uma pessoa percebe o mundo de acordo com seus valores éticos, morais, culturais e suas atitudes, e a mudança de percepção, além do contato com novos referenciais de realidade, depende também da mudança dos valores e padrões culturais nos quais a pessoa vive e se norteia.

Uma criança que vive em nossos centros urbanos, por exemplo, pode distinguir sem hesitação um grande número de diferentes marcas de carros ao presenciar o trânsito das ruas, enquanto uma criança que vive em regiões mais rurais e distantes desses grandes centros não veria senão maiores diferenças entre as marcas e modelos observando o movimento da mesma rua. Por outro lado, uma criança urbana ficaria maravilhada diante da facilidade com que seus colegas rurais reconhecem diferentes modelos de ninhos de aves e de sua capacidade para distinguir as menores variações nos tipos de árvores. (ibid, p. 2)

Portanto, o nosso interesse de estudo encerra-se na perspectiva em compreender como se dá a percepção das relações raciais no cotidiano escolar de um contexto cultural distinto, o Colégio Municipal de Nascente. Ou seja, apesar do racismo, do preconceito e da discriminação racial serem uma realidade vivida nas escolas de todo país, a percepção em torno dessas questões varia, de acordo com o contexto cultural em que essas escolas estão inseridas, a partir do contato, das experiências de vida dos/as professores/as e alunos/as em torno dessas questões, uma vez que, o reconhecimento de uma determinada realidade está intrinsecamente relacionado aos valores e concepções de mundo de cada indivíduo. Como justifica Ballone (2003, p.3),

[...] assim como um objeto pode dar margem a múltiplas percepções, também pode ocorrer de um objeto não gerar percepção nenhuma. Se o objeto percebido não tem embasamento na realidade de uma pessoa, ela pode, literalmente, não percebê-lo. À medida que adquirimos novas informações, nossa percepção se altera.

3.1. PERCEPÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE FRENTE ÀS QUESTÕES RACIAIS

Os questionários aplicados aos/as professores/as do CMN, continha uma questão que procurava saber diretamente se os/as mesmos/as percebiam práticas de preconceito e discriminação racial no cotidiano do colégio. As respostas²⁹, diante dessa questão, foram:

- Não. Se há, nunca percebi.
- Não tenho conhecimento.
- Há maneiras camufladas do preconceito e discriminação racial, quando o colega chama o outro de “negrinho” ou “escurinho”.
- Que eu tenha observado aqui neste estabelecimento escolar, não. Nunca presenciei nenhum episódio de preconceito racial neste colégio, em momento algum.
- Se existe, é muito camuflado; mesmo porque a maioria dos alunos é de cor escura.
- Particularmente nunca presenciei nenhuma atitude referente a preconceito racial entre os alunos do C. M. C.
- Não. Não observei durante o período que trabalho nesta instituição qualquer tipo de manifestação de preconceito racial.
- Claro. É notável quando temos alunos que são negros, mas tem cabelos moles e dizem ou negam a sua própria raça.
- Sim. O velho racismo velado de cor.
- Não, que eu tenha percebido. A não ser (quando acontece briga): “nego besta”, “nego metido a besta”, “sua neguinha”. Mas, são fatos isolados, que ouvi ou presenciei a vida inteira. Irrelevantes, na minha opinião.
- Sim. Principalmente quando o aluno possui um poder aquisitivo abaixo da média e é de cor preta. Ex. Possui na sala de aula dois irmãos pretos e pobres (7ª série) porém interessados. Só são vistos na hora de fazerem tarefas. Outro exemplo: tenho na 6ª série do ensino fundamental uma adolescente com 13 anos, grávida, branca e desinteressada, mas que consegue chamar a atenção na sala de aula.

²⁹ Para preservar o anonimato dos sujeitos, os questionários não exigiram identificação, por isso as respostas não puderam ser identificadas por professor. Porém cada respostas acima corresponde a um/a professor/a diferente.

Analisando o conjunto das respostas dadas pelos/as professores/as do CMN sobre a existência de preconceito e discriminação racial no cotidiano do colégio, podemos observar que:

- Das 11 respostas apresentadas, 6 indicam a não existência dessas práticas, pois situações de preconceito e discriminação racial nunca foram percebidas por estes/as professores/as durante os anos de vivência no Colégio.
- Os/as professores/as que admitem a existência do racismo na escola revelam que esta prática é velada ou camuflada, expressa em situações sutis como a atribuição dos famosos apelidos ou insultos pejorativos como “neguinho” e “escurinho”.
- O grupo que afirma haver preconceito racial no colégio aponta ser de composição racial negra a maioria dos/as alunos/as.
- Outro professor não admite a existência de práticas racistas, uma vez que sua percepção o informa que um/a aluno/a negro/a sujeito/a a agressões verbais e violência simbólica, como ser insultado pelo colega de “nego besta”, “nego metido a besta”, “sua neguinha”, constitui fatos isolados e sem muita importância. Apesar de ouvir estas situações durante toda sua vida no cotidiano do CMN, o professor considera tais práticas irrelevantes e na sua percepção tais agressões não se constituem práticas racistas.
- Outro professor que afirma a existência de preconceito racial na escola denuncia e reforça a idéia de que o/a aluno/a negro/a sofre de dois tipos de preconceito: o racial e o de classe. E que muitas vezes os/as alunos/as negros/as só conseguem algum tipo de integração com os alunos brancos quando se submetem a serem explorados por estes na realização de seus trabalhos e atividades escolares, como evidencia a resposta do professor: “Possuo na sala de aula dois irmãos pretos e pobres (7^a série), porém interessados. Só são vistos na hora de fazerem tarefas”.
- Outro ponto a ser destacado é que as respostas demonstram o peso da cor como determinante para estabelecer relações raciais desiguais, bem como marcador identitário para estabelecer a diferença entre alunos/as brancos/as e negros/as.
- Além disso, podemos observar que as respostas dos/as professores/as já denuncia a percepção de que muitos/as alunos/as negros/as do CMN rejeitam a sua identidade

étnica negra, que, por ter “cabelos moles, dizem ou negam a sua própria raça.”

As entrevistas com questões abertas que também objetivam apreender a percepção dos/as professores/as quanto à existência de preconceito e discriminação racial no cotidiano do CMN não muda muito em relação às respostas obtidas nos questionários, porém a fala dos/as professores/as nas entrevistas, muitas vezes evidencia contradição e ambigüidades quanto à questão. A Professora D, por exemplo, declara que:

-Eu nem percebo isto aqui na Bahia entre os alunos, porque é quase todo mundo da mesma tonalidade de pele, são poucas pessoas que tem a cor mais clara, mesmo prestando bastante atenção, por que olha nas feições, né? São casos assim tipo piada [casos de preconceito racial]. Se vê um negro correndo na rua, olha logo para trás, né? É a policia que esta perseguindo. Tem essas situações difíceis. Tem aquela coisa, “sua neguinha”, casos assim como exemplo, ela... Como se fosse uma pena, “ela é bonitinha, mas é negra, neguinha”, tudo assim, né? “Ela é tão inteligente, só é neguinha”, quer dizer, é uma coisa que tava impedindo de ser perfeita, viu? Então essas pessoas sempre mencionaram, essas coisas como se fosse uma mancha, uma doença incurável entendeu? Tudo podia ser perfeito se não fosse a cor, viu?

Como acabei de lhe afirmar, existe sim, como existe só que é uma coisa dissimulada, vamos dizer assim, não é uma coisa clara, é uma coisa assim, acontece sutilmente. É uma coisa fechada, não é aberta, acho que existe, existe, todo setor existe. Assim, dizer assim... Ah! Por que “fulano não vai pra isso porque é negro”, diretamente não, mas de outra forma... “Prefiro fulano em determinada situações”... A gente percebe ali porque o outro tem a pele mais clara, porque pertence... “Tem nome”. [...] como a gente mora numa cidade [...]. Talvez não aconteça isso em Salvador, mas numa cidade como Nascente. Como uma pessoa disse pra minha diretora da escola esses dias que o nome contava muito, talvez mais que a cor. Aqui é fator decisivo. Quem é quem, aqui também pesa, entende? Que ainda que seja de cor, mas que pertence a família X, o tratamento é outro, que é dois pesos e duas medidas. Às vezes eu percebo que não é o mesmo peso e a mesma medida pra mim, que não sou assim de uma família de destaque, que não tenho ninguém importante na minha família, entre aspas, tá entendendo?

O depoimento da professora D nos evidencia uma certa contradição. Primeiramente, ela nega a existência de preconceito racial entre os/as alunos/as no contexto da Bahia, quando ela declara ser todo mundo da mesma tonalidade de pele e por ser uma sociedade de composição mestiça. Aqui, é subjacente a crença da professora no mito da democracia racial, na valorização do mestiço e na convivência harmônica entre negros e brancos. Porém, mais a frente, a professora declara a percepção de uma outra realidade, muito diferente de sua tese inicial. Expressa o conhecimento de situações e práticas racistas dentro da sociedade como,

por exemplo, o estigma do negro sempre associado à figura do ladrão, do assaltante. Além disso, percebe que na sociedade há uma rejeição da cor negra como padrão positivo de estética de beleza quando diz “como se fosse uma pena, ela é bonitinha, mas é negra, neguinha, tudo assim, né? E, por fim, ressalta que em seu convívio percebe que a cor negra sempre foi associada a um mal, a uma mancha negativa e a uma doença incurável.

Logo em seguida, sua fala vai denunciar claramente a existência do racismo no cotidiano escolar, ressaltando ser esta uma prática dissimulada e sutil. Porém, afirma ser, no cotidiano de Nascente, a condição social da pessoa, ou seja, a classe social, o fator mais importante do que a cor como condicionante do preconceito e da discriminação. A condição social para esta professora, ou seja, pertencer a uma família rica e tradicional³⁰, torna invisível e/ou ameniza o preconceito racial. Assim, na percepção desta professora o preconceito de classe é mais significativo do que o racial no cotidiano de Nascente, como fica evidenciado em sua fala: “Talvez não aconteça isso em Salvador, mas numa cidade como Nascente. Como uma pessoa disse pra minha diretora da escola esses dias que o “nome” contava muito, talvez mais que a “cor”. Aqui é fator decisivo. Quem é quem, aqui também pesa, entende? Que ainda que seja de cor, mas que pertence à família X, o tratamento é outro, que é dois pesos e duas medidas”. Porém, esta professora, desconhece os estudos que têm mostrado que, além do negros representarem ainda um pequeno contingente da classe média, o racismo permanece independentemente de sua condição social. Para Telles (2003, p. 309), “Os poucos negros de classe média continuam a sofrer discriminação em atividades rotineiras e, em alguns casos, não podem usufruir determinados benefícios, que são um privilégio de sua classe social, uma vez que enfrentam constante ceticismo e dúvida sobre sua posição.

Quanto à questão da existência ou não de preconceito racial no CMN, a professora "C declara que:

[...] no ginásio da escola pública - é a partir da 5º série que pego [as turmas] -, também não vejo de um aluno com outro e nem de professor com aluno, nunca presenciei cenas assim, não vejo cenas que comprova preconceito racial. [...] nunca percebi é porque trabalho em várias escolas chego de

³⁰ As famílias tradicionais de Nascente são aquelas oriundas da época de seu surgimento que se apossaram de grandes propriedades de terra e foram grandes produtoras de cacau. Apesar da crise da lavoura cacauzeira, que tirou de muitas das famílias ricas e tradicionais o seu poder econômico, estas continuam tendo um certo prestígio na sociedade de Nascente. Porém, também existe os casos das famílias emergentes que conseguem obter prestígio na sociedade pelo seu poder econômico. Então em Nascente as pessoas negras têm duas possibilidades de não sofrerem preconceito e discriminação racial e serem aceitas e integradas a sociedade: 1º) Se for pertencente à uma família tradicional e 2º) Se pertencer a uma família que, embora não seja tradicional. Mas tem dinheiro.

beijinhos igual beija-flor, chego, dou conta do meu trabalho e já parto para outra escola, não fico o dia todo naquela escola, não acompanho, são três tardes que venho, dou minhas aulas e saio. E acontece muitas vezes de ser tudo tranqüilo, por isso nunca percebi essa coisa de preconceito racial aparente.

A fala da professora demonstra uma não percepção em relação às situações e práticas racistas no cotidiano do CMN, pois, para ela, essa falta de percepção é decorrente do pouco tempo³¹ que a mesma passa no Colégio, afinal seu contato com os/as alunos/as limita-se aos horários destinados às aulas. Isso revela que a carga horária dos/as professores/as é extremamente grande e pesada, visto que ocorre a necessidade de trabalhar em vários Colégios ao mesmo tempo e ocupar os três turnos diários dando aulas para garantir um salário melhor, levando o/a professor/a a se tornar um/a simples tarefeiro/a preocupado/a apenas em transmitir os conteúdos programáticos. Essa rotina da Professora vai dificultar um planejamento mais sistemático das aulas, a partir da realidade dos/as alunos/os, favorecendo as práticas universalistas e a transmissão de conteúdos desvinculados ao universo cultural da escola e dos/as alunos/as e impossibilitando que as escolas cumpram seu papel social definido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004, p. 15):

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das noções como espaços democráticos e igualitários.

Como os outros professores aqui pesquisados já denunciaram, as práticas de preconceito e discriminação racial ocorridas no cotidiano do CMN, são camufladas, dissimuladas e sutis. Questiona-se como poderá um professor com uma carga horária tão extensa, divididas em diferentes escolas, e com um contato tão superficial com os alunos perceber as práticas de cunho racista existentes no Colégio e atuar na sua desconstrução e superação, uma vez que as *Diretrizes* (BRASIL, 2004, p. 17) enfatizam e demandam que a

³¹ Isso tem uma implicação muito grande para o cumprimento da função social da escola, que extrapola o ensino de competências e habilidades. Questões como a preparação para vida, a construção e afirmação das identidades, o combate às desigualdades sociais e raciais e a formação cidadã ficam relegadas a um segundo plano ou, até mesmo, esquecidas e silenciadas em sala de aula. Geralmente, um professor com uma carga muito grande de trabalho não tem tempo e nem espaço para problematizar outras possibilidades para a sala de aula que não seja a transmissão dos conteúdos rotineiros que ele está mecanicamente acostumado a trabalhar

prática pedagógica voltada para a desconstrução de práticas racistas no cotidiano escolar deve estar atenta “para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacitem para forjar novas relações étnico-raciais”.

Voltando à questão da existência ou não de práticas racistas no cotidiano do CMN, o Professor G declara que:

De vez em quando existe a velha brincadeira, negro, preto... ainda existe a brincadeira. A brincadeira que começa muitas vezes o racismo, a pessoa não gosta de ser chamado de preto, apesar de que não acho isso anormal, sou preto, sou chamado de preto e não ligo pra isso, porque não queria ser chamado de branco, porque não sou branco. O racismo existe, na brincadeira na maior parte das vezes, não é aquele racismo ofensivo, na brincadeira a gente percebe isso aí. Nas questões raciais com certeza não, porque é como falei é muito pouco, eu me preocupo mais com o ensino, com educação fraca, que muitos estão dando e o aluno não vai ter o retorno merecido, é muito importante que o aluno, tenha este retorno merecido. Os governantes deveriam pensar mais em resolver os problemas da educação da nação, dar uma educação de qualidade não dizer que os alunos estão alfabetizados, só para ter média lá fora.

Em sua fala, este professor admite a existência de preconceito e discriminação racial no CMN. Porém, ameniza seu poder quando enfatiza tratar-se de “brincadeiras”. É como se estas brincadeiras não fossem importantes e não se constituíssem práticas que afetam a identidade, auto-estima, dignidade do/a aluno/a negro/a, causando sofrimento, sentimento de inferioridade e contribuindo diretamente para negação de sua identidade étnica. Qual o/a aluno/a que quer ser negro/a, quando esta condição em sala de aula muitas vezes é motivo de piadas, chacotas, insultos e brincadeiras hostis? Apesar dessas considerações, o professor, tomando como referência sua experiência pessoal, admite ser normal essas brincadeiras que atribuem ao termo negro e preto uma conotação depreciativa.

A falta de sensibilidade e percepção desse professor sustenta-se na sua própria história de vida e consciência racial individual. Ele não consegue se desprender dos seus valores próprios para perceber que nem todo mundo tem a consciência racial positiva como a dele que permite que ele não fique ofendido com essas brincadeiras, o que para muitos/as alunos/as do CMN essas brincadeiras não são consideradas normais e não passam despercebidas, já que ferem diretamente a auto-estima e a identidade desses/as alunos/as, pois,

para quem não tem uma consciência racial formada, tais brincadeiras atentam diretamente contra sua dignidade e identidade. Mais uma vez, em sua fala, o professor demonstra uma falta de sensibilidade muito grande no trato das questões de cunho racial no interior do Colégio quando afirma ser sua preocupação prioritária o ensino e a transmissão dos conteúdos programáticos. Para ele, isso viria dar a qualidade que a educação que ele considera fraca está precisando para mudar. A partir do seu depoimento, podemos argüir que não passa pela percepção desse professor que um/a aluno/a que sofre preconceito e discriminação racial no colégio pode ter sua auto-estima tão abalada que o/a impede de aprender e de permanecer na escola. Nesses casos, apenas o ensino de conteúdos não é suficiente para garantir o bom desempenho dos/as alunos/as, pois seu desempenho é afetado pelo preconceito e pela discriminação racial dentro da escola. Para Regina P. Pinto (1993, p. 26, apud FÚLVIA ROSEMBERG, 1998, p. 74), essa atitude do professor revela a escola como “um ‘ambiente hostil’ ou pelo menos indiferente aos problemas de relacionamento racial que ocorrem tanto na instituição escolar quanto na sociedade abrangente”.

A posição da professora B é de que

[...] o que acontece em Nascente, acontece no resto do Brasil, hoje. Acho que a comunicação torna todos os ambientes, toda a comunidade iguais e a dificuldade de um negro ocupar uma posição melhor... se você fizer uma entrevista pelo telefone é uma coisa, mas na hora que você se apresenta é outra. A vaga que tinha desaparece como um passe de mágica. A gente vê casos como daquela repórter Glória Maria, hoje ela é uma referência nacional, mas no começo, muitas portas foram fechadas para ela. Quando as pessoas conhecem a gente é outra coisa, mas se de repente chega um parente de pessoas que se dão com você, as pessoas se apressam logo em dizer: olha, ela é professora, ensina física, ela é negra, mas ela... tem essa referência, vão logo dizendo, para não pensar que é empregada. Eu levo esse negócio na brincadeira. Muitas vezes um aluno chega, um colega chega na porta eu estou fazendo faxina, claro que não estou de sapato alto, arrumada e aí o aluno pergunta: - Professora Rosa está? Aí, eu falo assim: - É a própria, não tá me reconhecendo?

Podemos evidenciar na fala da professora a percepção da existência do racismo no cotidiano do CMN. Para ela, são situações que acontecem em todo o Brasil e a mídia tem um papel muito importante em divulgar o quadro das relações raciais do Brasil, fazendo com que esta problemática seja uma questão nacional. Reconhece que a condição de ser negro no Brasil limita muitas pessoas quanto à ascensão social e ocupação de postos de trabalho. Implicitamente, a fala da professora evidencia que a exclusão de muitos negros no mercado de

trabalho dá-se porque suas características fenotípicas não correspondem ao padrão de beleza e estética branco, tido como padrão na sociedade brasileira. Essa constatação é evidente em sua fala quando ela declara que “se você fizer uma entrevista pelo telefone é uma coisa, mas na hora que você se apresenta é outra”. A professora revela a consciência de que para ser aceito socialmente a pessoa negra tem que ter alguns atributos valorizados socialmente como, por exemplo, uma boa educação ou uma boa profissão. Quando ela fala que, pelo fato de ela ser negra, ao ser apresentada a alguém que não a conhece, as pessoas tratam logo de dizer no ato da apresentação “-Olha ela é formada na faculdade e é professora”. É como se esses atributos fossem indispensáveis para que ela, uma pessoa negra, fosse aceita socialmente.

Isso nos faz refletir como ainda estão vivas no imaginário social, as estratégias de embranquecimento utilizadas no passado na população brasileira. Quanto a isso, Telles (2003) enfatiza os estudos de cientistas sociais que têm como foco o papel que a variável escolaridade representa nos processos de classificação racial, uma vez que, no Brasil, existe uma tendência de classificar indivíduos não-brancos, mas que têm boas condições econômicas e um bom nível de escolaridade, como brancos. Exemplifica essa questão com a citação do estudo de Hutchinson numa determinada cidade da Bahia, onde as pessoas de traços da raça negra, “eram chamadas e tratadas como brancas sem nenhuma restrição ou constrangimento”, devido à sua posição social e nível educacional (apud TELLES, 2003 p. 46). Porém, Telles questiona até que ponto as diferenças de status *influencia* a classificação racial e para responder parafraseia o pensamento de Charles Wagle (apud TELLES, 2003) que argumenta a tese de que dinheiro embranquece. Para ele, “se o dinheiro de fato embranquecesse e classificação racial de uma pessoa, seus efeitos, se existissem, seriam primordialmente sobre o grau de aceitação social de uma pessoa não-branca”. Ainda prossegue com os argumentos de Wade que defende que uma pessoa “tipicamente negra é sempre classificada como tal independente de sua riqueza” (TELLES, 2003, p. 122). A professora ainda evidencia, em sua fala, que a consciência de saber que o negro carrega um estigma negativo na sociedade, presente no imaginário social, é traduzida na crença da aptidão natural que os negros têm para os trabalhos braçais e subalternos. Isso fica claro quando, em sua fala, relata o episódio ocorrido em sua casa, no qual, alguns alunos não a reconhecem, por estar fazendo trabalhos domésticos, pensando ser ela a empregada da casa.

Já o Professor F declara que:

Olha, é, não assim de forma digamos assim... Talvez involuntário porque é... Nós vivenciamos um processo hereditário esses requisitos coronelícios, discriminatórios, então, às vezes, involuntariamente o colégio está tolhindo, discriminando.

A percepção do professor novamente evidencia a existência do racismo no cotidiano do CMN, porém ressalta que se trata de atitudes “involuntárias” carregadas de ranços da cultura coronelística que dominou a Região Sul da Bahia. Por muito tempo, os negros da região trabalharam duramente na lavoura cacaueteira, apesar de não ser no regime escravista. A história mostra que essa realidade assemelhava-se com a realidade da “casa-grade e senzala”. Apesar da queda dos coronéis e da crise do cacau, a sociedade do sul da Bahia não se desprende dos valores de prestígio das famílias tradicionais e, para o professor, esse imaginário social ainda contribuiu fortemente para que o negro, dentro da sociedade Nascenteense, continuasse sendo visto como um ser social e racialmente inferior ao branco, o empregado, o subserviente, etc.

Para a Professora H,

A gente ver de forma, por exemplo, se houver algum atrito e ela for de cor, aquela negra, aquela... De uma certa forma, eles [casos de preconceito e discriminação racial] são isolados. Você não ver aquela coisa assim, não digo no meio da gente não existe, porque existe. Ah você tá com fulano, andando ou namorando, aquela coisa assim de pele, de cor... Você vê que ter haver... Quando não é a cor, é a classe.

Eu acho, por exemplo, os meninos que são negros na sala, geralmente são mais isolados, eles ficam mais nos cantos, sozinhos e quando eles se relacionam geralmente são com mais 3 negros e 1 ou 2 brancos. Então acho que às vezes ocorre essa [referindo-se ao preconceito e à discriminação racial no CMN]... Não por uma maioria talvez, também não sei...mas acho que existe.

Ah! Existe, por exemplo, um menino que é negro, só que o cabelo dele é mole. Já chegou o fato dele dizer assim não sou preto não, ou o meu cabelo é mole é liso, já viu preto de cabelo liso? Eu digo, mais meu filho, isso pra você é uma vergonha ser negro? Ah! Professora não sou negro não. E ele é mais escuro do que Eduardo [referindo-se a um professor negro do CMN]. Então você vê isso, esse tipo de coisa.

Na fala da Professora H, podemos identificar a percepção que esta tem das relações raciais no CMN. Primeiramente, ela denuncia a existência do preconceito racial, mas afirma tratar-se de casos isolados. Mais uma vez, analisando a fala da professora, fica evidente o

peso da cor negra como elemento fundante nos processos de preconceito e discriminação racial. A cor, na fala da professora, é que vai determinar as relações sociais como amizade e namoro, conforme declara: “Ah você tá com fulano, andando ou namorando, aquela coisa assim de pele, de cor... você vê que tem haver... quando não é a cor, é a classe”. Ainda em sua fala, aponta mais evidências de que a classe social, aliada à cor, constitui-se fator determinante para que uma pessoa sofra preconceito e discriminação no cotidiano do CMN. Na fala abaixo, a professora denuncia que os/as alunos/as negros/as geralmente não se integram ao restante da turma, ficando em condição de isolamento, permanecendo sozinhos pelos cantos do colégio ou apenas estabelecendo relacionamento com os colegas de sua cor e, às vezes, com algum colega branco. A professora também evidencia em sua fala situações no CMN de alunos/as negros/as que negam a sua identidade étnica e, na tentativa de embranquecer, negam a sua cor e pertença racial, buscando, a partir de uma característica física - o “cabelo mole”, assumir a identidade branca. Como descreve a professora: “Ah! Existe, por exemplo, um menino que é negro, só que o cabelo dele é mole. Já chegou o fato dele dizer assim ‘não sou preto não’, ou ‘o meu cabelo é mole, é liso, já viu preto de cabelo liso?’”.

A Professora I declara que:

Nas escolas onde trabalho, não encontramos muito isso pela quantidade da cor negra ser predominante é muito importante, porque a cor negra nas nossas escolas predomina, apesar de existir pessoas claras, tenho nas minhas salas grupos misturados, pretos, brancos, morenos, mulatos, pardos e não tenho tanta preocupação. Na escola em si, a gente vê muito pouco racismo, eles os jovens não tem esse racismo, o racismo ver mais das pessoas adultas mais velhas, esse racismo está no sangue de outras pessoas não dos jovens.

A fala da Professora I novamente evidencia uma percepção ingênua das relações raciais, fundada na crença da democracia racial.

Percebe-se nas falas dos/as professores/as do CMN um discurso relativista e contraditório em torno do preconceito racial no cotidiano do CMN. Alguns, apesar de admitir sua existência, amenizam seu poder e feito por se tratar de “brincadeiras irrelevantes”. Outros afirmam ser uma prática velada, dissimulada, sutil e camuflada e, por não ser aparente, explícita e direta, não é encarada com a seriedade e intervenção necessária ao seu combate e

superação no interior do CMN. Para Cavalleiro (2003, p.98), “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. É como se essa realidade fosse algo natural, próprio da nossa sociedade.

3.2. PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS DO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE FRENTE ÀS QUESTÕES RACIAIS

A negação da existência de preconceito e discriminação racial e/ou a percepção de um racismo sutil, dissimulado e camuflado no cotidiano do CMN, revelada na fala dos/as professores/as, levou-nos a investigar, a partir da ótica das possíveis vítimas de práticas racistas no CMN - os/as alunos/as, se realmente a percepção dos/as professores/as corresponde à realidade do colégio. Pois, para Eliane Cavalleiro (ibid), “não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças”. Um dos alunos do CMN declarou que “existe preconceito do negro em várias escolas”.

Para tanto, foi aplicado um questionário a 67 alunos/as negros/as do CMN, composto por questões que buscavam saber se os alunos sofriam situações de preconceito e discriminação racial no CMN e, caso afirmativo, de que forma elas se davam.

Uma das perguntas do questionário buscou identificar se os/as alunos/as já tinham presenciado alguma cena de preconceito e discriminação no Colégio de Nascente, e, caso afirmativo, como teria acontecido.

No conjunto das respostas, quanto à incidência de situações de preconceito e discriminação racial no CMN, os/as 67 alunos/as manifestaram-se da seguinte forma:

- 31 afirmaram que nunca presenciaram.
- 35 afirmaram que já presenciaram.

Aqueles que responderam ter assistido a situações de preconceito e discriminação racial no cotidiano do CMN, descreveram as situações presenciadas, ou seja, a forma como o

preconceito e discriminação racial acontecem. É o que se verá a seguir:

3.2.1. As formas de preconceito e discriminação racial no cotidiano do CMN

a) Por meio de insulto verbal e/ou Apelidos

- Sim. Algumas pessoas brancas ficam colocando apelidos nas outras pessoas. Ex. negro tibufu.
- Sim. Uma colega chegou e chamou o outro colega de angolano, de tição, nego sambador e vários outros.
- Sim. Foi um dia quando eu estava passando para ir na cantina eu ouvi o menino chamando o outro de saci.
- A menina da 5ª foi abusada e ela falou seu negro preto.
- Sim, um menino da sala em que estudo, não gosta do meu irmão e foi através da cor que achou de discutir chamando ele de negro da vida.
- Sim. Duas meninas brigando aí ouvi uma chamar a outra de negra e gorda.
- Sim. Comigo mesmo que o aluno mim chamou de negra preta e de cabelo de bombril.
- Sim. Um chamando o outro de negro vagabundo.
- Sim. Na biblioteca quando uma aluna de cor negra disse que aos 25 anos queria ter filhos e um outro aluno disse que não iam ser filhos mais sim urubus.
- Já aconteceu sim os meninos chamaram os outros colega de negro o menino discutiu vem o colega e o outro começou chamar de negro e o outro ficou triste.
- Afirmativo. Teve um bate boca com outro e ele chamou a menina de negra.
- Um colega da 5º B ficou chamando o outro de negro e outro acabou brigando com ele.
- Sim. Tem umas pessoas que ficam chamando meu colega de nego ogum, por causa da cor.
- Sim, aconteceu quando um menino escuro xingou o branco e o branco xingou ele de nego do carvão.
- Sim, um colega discriminando o outro colega porque um era branco e o outro preto feio.
- Dois colegas estavam jogando pelada na quadra, quando um quebrou o outro sem querer, aí o outro começou a chamar o outro de negro tribufu.
- Sim, aconteceu de forma bem ampla. Eu estava caminhando pelo corredor e um garoto passou e me chamou de negro tribufu.
- Já um colega meu me chamou de negro e isso é uma discriminação.

Dentre os insultos verbais os que mais se evidenciam são:

Preto/preta	Negra preta	Negro vagabundo
Negro/negra	Cabelo de bombril	Angolano
Tição	Urubu	Nego carvão
Nego sambador	Nego ogum	Preto feio

Segundo Charles Flynn (1977 apud GUIMARÃES, 1999, p. 02), o insulto é “um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo”. Ainda para a autora, a função do insulto está ligada a uma relação de poder e pode ter o papel de:

- a) legitimação e reprodução de uma ordem moral;
 - b) legitimação de uma hierarquia entre grupos sociais;
 - c) legitimação de uma hierarquia no interior de um grupo;
 - d) socialização de indivíduos em um grupo emocional dos participantes.
- (ibid)

De acordo com Guimarães (1999, p. 02), os insultos raciais encerram “tentativas de legitimar uma hierarquia social baseada na idéia de raça”. Ou seja, os insultos traduzem uma forma de estigmatizar os grupos socialmente discriminados e aprisioná-los em categorias, rótulos e numa identidade negativa. Para o autor, os insultos contribuem para a construção de uma identidade social estigmatizada.

3.2.2. A percepção da cor negra como um atributo negativo

Nas respostas dos/as alunos/as, identificou-se os termos mais freqüentes utilizados no cotidiano do CMN para insultar os/as alunos/as negros/as. Constatou-se ser os termos “negro/a” e “preto/a” os adjetivos que carregam uma enorme carga negativa. Os/as alunos/as sentem-se profundamente ofendidos e insultados quando são chamados por estes termos, mesmo sendo negros/as. A associação desses termos como adjetivos negativos pode levar a pessoa a desejar “morenar-se”, já que, para Ivone Oliveira (apud CAVALLEIRO, 2003), isso pode gerar vergonha e insatisfação da pessoa negra consigo mesma e levá-la a desejar ser branca e assumir uma outra identidade, uma vez que assumir ser negra é apresentar as marcas do que é considerado feio, ruim, mau, enfim estigmatizado – a cor de pele.

Quanto a isso, Guimarães (1997, 04) afirma que

a posição social e racial dos insultados já está estabelecida historicamente através de um longo processo anterior de humilhação e subordinação, o próprio termo que os designa como grupo racial (“preto” ou “negro”) já é em si mesmo um termo pejorativo, podendo ser usado sinteticamente, sem estar acompanhado de adjetivos ou qualificativos. Assim, “negro” ou “preto” passam a ser uma síntese verbal ou cromática para toda uma constelação de estigmas referentes a uma formação racial identitária. Mais que o termo, a própria cor adquire função simbólica, estigmatizante, como bem o demonstram os sinônimos listados em dicionários de língua vernácula: sujo, encardido, lúgubre, funesto, maldito, sinistro, nefando e perverso, entre outros. O estigma pode estar tão bem assentado que é possível a um negro, por exemplo, sentir-se ofendido por uma referência tão sutil quanto “também, olha a cor do indivíduo...”.

Julvan Oliveira (2003) argumenta que a cor negra, no pensamento ocidental, sempre

foi associada a mal, ruim, feio e maléfico, ficando estigmatizada como uma mancha negativa. Então ser negro é, de certa forma, ser dotado de todas essas características negativas e depreciativas à própria identidade negra. Para Gislene dos Santos (2002, p. 275), “na cultura ocidental, a cor negra está associada ora a um sentimento de fascínio exótico ora a sensação de medo ou horror”. A associação da cor negra ao que é ruim, pode ter sido construído, dentre outras explicações, pela noção e valor positivo que a cor branca assumiu dentro do pensamento ocidental, sendo a cor negra o seu “outro”, o seu oposto. Encontramos uma citação de Costa (apud SANTOS, 2002, p. 279) descrevendo o valor da brancura na cultura ocidental que, ao contrário da cor negra, representa tudo que é bom.

[...] a brancura transcende o branco. Eles [os brancos] indivíduos, povo, nação ou Estado brancos podem ‘enegrecer-se’. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística, nobreza, estética, majesta de moral, sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo, e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, ‘a humanidade’. (COSTA, 1986, p.106)

Esse pensamento torna compreensível porque os/as alunos/as rejeitam tanto sua cor. Idéias como essas são expressas nas falas dos/as alunos/as do CMN: “Tudo porque a pessoa branca, só porque tem uma cor limpa fica mangando da gente que tem cor preta”, “A pessoa considerada branca é porque tem uma cor mais bonita”. Essa idéia de branca como uma cor limpa ou como a cor mais bonita traz todo um imaginário e toda uma simbologia que leva à associação da cor negra ao mal e a branca ao bem, contribuindo para a negação da identidade étnica negra, na medida em que o indivíduo não quer carregar uma característica que, dentro de uma sociedade conduzida pelos valores racistas, sempre associa ao que é negativo.

Segundo Telles (2003), há uma tendência no Brasil de evitar a utilização de categorias não-brancas para se auto-classificar, principalmente a de preto, isso porque as categorias não-brancas geralmente são associadas a “características negativas tais como pobreza, preguiça e violência (p. 114)”. No questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa tinha uma questão³² que, utilizando as categorias do Instituto Geográfico de Estatística (IBGE) e uma alternativa aberta para aqueles que não se enquadrassem nas alternativas

³² Ver Apêndice A

apresentadas, verificou que a maioria dos/as alunos/as, apesar de serem negros fenotipicamente³³, afirmou ser de outra cor, como mostra a tabela abaixo.

TABELA – CLASSIFICAÇÃO RACIAL DOS/AS ALUNOS/AS DO CMN

preta	branca	índia	amarela	parda	morena	Morena-clara	Morena-escura	clara	mulata	cabocla	mestiça
13	10	04	01	11	16	06	01	01	01	01	01

Como podemos identificar, dos/as 67 alunos/as apenas 13 se auto-classificaram como cor preta. A preferência dos/as alunos/as se enquadra dentro de um continuum de cores que a classificação racial no Brasil apresenta nas categorias que mais se aproximam da cor branca, por isso a preferência pela cor branca e, majoritariamente, pelos termos “morena, morena-clara, morena-escura, parda, clara, mestiça”, que juntos somaram a preferência de 38 alunos/as. Para Telles (2003, p. 108),

vale ressaltar o sentido do termo moreno, principalmente devido a sua frequência de uso e sua extrema ambigüidade. [...] Etnógrafos acreditam que esse termo é ambíguo o bastante para ser substituído por qualquer outra categoria de cor. Suas conotações incluem (1) pessoa de pele clara e cabelo escuro (2) pessoas de mistura racial ou parentesco que geralmente têm cabelo castanho e (3) pessoas negras.

E o autor segue parafraseando o pensamento de Marvin Harris (1963), que argumenta a idéia de que se a categoria parda fosse substituída pelo termo moreno nos questionários dos censos, com certeza, a maioria da população optaria por ser classificada pelo termo moreno. Isso porque segundo Telles (2003, p. 124),

A escolha do termo moreno para pessoas no extremo escuro do continuum racial pode ser uma forma de branqueamento. A ambigüidade do termo moreno permite que uma pessoa talvez não tenha a opção de se chamar de

³³ Apesar de a aparência ser uma característica muito importante para a classificação de quem é negro e de quem não é, não podemos esquecer que a auto-classificação do indivíduo como negro pode traduzir também uma opção política.

branca, possa escapar das categorias estigmatizadas dos não-brancos.

Isso se explica porque dentro da sociedade brasileira, que não possui um sistema de classificação racial bipolar como nos EUA, existem “saídas” oferecidas pelo nosso sistema multicolor que possibilita às pessoas, se auto-classificarem em categorias que se distanciam da “negra” e negarem seu pertencimento racial, no intuito de serem mais aceitas e integradas dentro da sociedade. No PNDA de 1976, por exemplo, os brasileiros encontraram 135 cores diferentes para se auto-classificarem, na tentativa de não assumir a cor negra. De acordo com Cavalleiro (2003), o preconceito e a discriminação racial, principalmente por conta da cor negra, levam os/as alunos/as a desejarem ser brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua identidade. Na impossibilidade, “só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar” (ibid, p.99), como demonstra a fala de um dos alunos do CMN “eu reparei que duas pessoas estava discutindo e um falou que ele não queria ser negro”, “sim, porque conheço uma pessoa negra que não gosta de negro”. Para Telles, isso acontece porque,

[...] a raça [aqui entendida como uma construção sociológica e não biológica] é importante, principalmente porque freqüentemente determina como as pessoas tratam umas as outras. Ou seja, a discriminação e a desigualdade racial dependem da classificação racial feita por terceiros (2003, p. 113).

A ênfase na cor negra partiu de evidências dadas pelos/as professores/as nas entrevistas e conversas mais informais, nas quais, a cor foi identificada no cotidiano do CMN como o fator principal para que houvesse discriminação e preconceito, como também para o estabelecimento da diferença entre uma pessoa branca e uma negra. Como declara a Professora H, na entrevista, que “a cor da pele é fator decisivo, teve a cor escura e o cabelo duro é negro”. A “cor” no cotidiano do CMN traduz um elemento de grande importância na problematização da diferença e discriminação racial, pois na visão dos/as alunos/as a cor é o atributo de grande relevância na construção da diferença. Questionados se percebiam que entre seus/suas colegas existia atitude de preconceito e discriminação por causa da cor negra, dos 67 questionários aplicados e respondidos, 27 alunos/as afirmaram que não percebiam

atitudes de preconceito e discriminação entre os colegas por causa da cor, enquanto 39 afirmaram que sim.

A partir das respostas afirmativas, identificamos de que forma a diferença estabelecida pela cor negra desencadeia práticas de preconceito e discriminação no CMN.

- a. Quando a pessoa de cor branca revela um sentimento de ojeriza em relação à pessoa de cor negra, dificultando a sua socialização e a sua integração social e condicionando a pessoa negra a um tratamento diferenciado, como expressa as respostas dos/as alunos/as do CMN, exemplificadas a seguir:

- Sim. Porque meus colegas e outros de outra turma a maioria é que eles só se juntam com gente de seu nível, ou seja, da sua mesma cor.
- Sim. Porque tem muita gente só porque é branca não quer ficar de junto do negro.
- Eu já percebi que tinha um garoto mais negro e ele não queria que o menino sentasse com ele.
- Sim o outro menino chamou o outro de negro porque ele queria participar de uma brincadeira mais eles deixaram por causa da cor.
- Sim. Meu colega não senta de junto de minha colega só porque ela é negra.
- Certo dia eu vi um caso que me deixou muito triste: um menino disse que eu ia brincar de bola com seu colegas, teve um que disse “esse negro não vai brincar”.
- Sim, porque meu colega não quis sentar com meu colega porque ele era negro.
- Já uma pessoa querendo sentar com a outra e só porque ela era negra, a [outra] pessoa disse que estava ocupado.

- b. Quando a pessoa é discriminada só porque tem a cor negra.

- Sim eu já vi muitos colegas discriminando o outro só porque ele é negro.
- Sim. Algumas pessoas fica discriminando só porque a pessoa é negra.
- Percebo tem vezes que as pessoas me discriminam, até mesmo pessoas da mesma cor.
- Sim algumas pessoas têm preconceito com uma pessoa de pele negra.
- Sim, eu percebo que muito dos meus colegas tem preconceito por outra pessoa, só pro ter a pele negra.
- Já. Eu vi no Colégio tem pessoas que discrimina as pessoas por causa da cor.
- Já. Aconteceu que um aluno da cor branca preconceituou o aluno da cor negra.
- Sim, porque tem gente que é branca e não gosta dos negros só por causa da cor elas ou eles ficam xingando a gente por causa disso.

c. Quando a pessoa negra é considerada inferior pela pessoa branca, que se considera superior e mais importante.

- Sim porque as pessoas querem ser mais importante mais é ingano (sic).
- Porque os povos acha que os negros são porcos e imundos.
- Sim. Porque as pessoas brancas acham que melhor que as outras.

d. Quando a pessoa negra é insultada e agredida verbalmente por causa da cor.

- Sim já mim chamaram de negra preta.
- Sim. Porque eles ficam colocando apelidos e coisas mais, só por causa da cor. Para eles o negro ainda é escravo. Mas isso não é todos da sala.
- Percebo (percebo) e já vir um menino da 7^a A abuza (abusa) a menina e a menina chama ele de negro.
- Existe na minha sala muito meninos ou meninas que ficam chamando o outro de preto.
- Sim, pois alguns de meus colegas me tratam como se eu fosse outro ser qualquer, alguns deles até me chamam de café, só porque sou negro.
- Com certeza, muita colegas de classe de cor branca, discriminam o da cor preta, principalmente os da roça.

Mais uma vez, é importante destacar que a cor foi uma categoria considerada pelos/as alunos/as do CMN como um fator determinante para que a pessoa sofra preconceito e discriminação. Em outra pergunta do questionário, os/as alunos/as foram questionados se existia preconceito e discriminação entre as pessoas por causa da cor de pele. Dos 67 alunos/as, 9 acham que não existe diferença e 57 acham que existe diferença sim. Ou seja, quase uma unanimidade. Esta percepção do peso da cor é construída a partir de suas vivências pessoais, muitas vezes por sofrerem também discriminação devido à cor e pela observação, em seu cotidiano, de situações e práticas de preconceito e discriminação racial por conta da cor de pele, como demonstra alguns exemplos de situações cotidianas, trazidos por eles/as:

- É muito difícil hoje em dia uma pessoa da cor negra arrumar um emprego.
- Uma pessoa se afastando da outra por causa da cor de pele.
- Uma meina na crisma não quis abraçar o colega porque ele era negro e morava no Biscor. [Biscó é o bairro periférico mais estigmatizado de Nascente]
- As pessoas de pele negra ainda sofrem muito. Se tem um emprego, chega o preto e o branco, o preto pode ser formado naquela área, mas quem ganha o emprego é o branco.

- Muitas pessoas branca não gosta da cor de pele negra. Existem muitos esses tipos de preconceito aqui em Nascente.
- Porque um amigo branco não queria andar comigo porque eu sou moreno.
- Muitas pessoas não gostam da outra por causa da cor, muitas vezes pode ocorrer uma discussão.
- Sim por causa que algumas pessoas ter sua cor de pele mais branca acham que pode falar mal de pessoas de cor preta.
- Por causa que os brancos dizem que o negro é ladrão, maconheiro e sim todos levam essa fama por causa de alguns que nao tem prazer da sua cor.

- Existem muitos, sabe por que? Porque existem algumas pessoas brancas que vê a pessoa negra e fica discriminando só por causa da pele.
- Muitas pessoas falam porque a outra tem a cor negra.
- Existe muito preconceito com as pessoas negras que é muito discriminado só por que a sua pele é negra.
- Porque os negros são as pessoas mais discriminadas do Brasil, tendo como razão a cor mais bonita do Brasil.
- Sim, porque tem muita pessoa que não gosta da cor negra. Eu não tenho este preconceito por que as pessoas negras também são seres humanos.
- Sim, porque muitas pessoas branca não gosta da cor de pele negra. Existem muitos esses tipos de preconceito aqui em Nascente.
- Sim porque para as pessoas de pele branca os negros é inferior a eles.
- Porque tem gente que só porque vê um negro já começa mangar.
- Que o branco tem mais oportunidade que o negro.
- As pessoas negras são tratadas como pessoas sem classe e que negros não tem a mesma dignidade.
- Tem pessoas negras que vai procurar trabalho e o dono da loja diz que não tem vaga. Quando vai um branco eles contratam para trabalhar na loja.
- O negro não é tratado com respeito. O branco quando chegou em algum lugar é tratado com respeito e se o negro chega no mesmo lugar todos saem.

No conjunto das respostas dos/as alunos/as, evidencia-se conceitos e representações negativos já construídos e internalizados por eles/as quando percebem que ter a cor negra é um fator de exclusão social dentro da sociedade, bem como quando evidenciam em suas falas que quem tem a cor negra: a) tem mais dificuldade de integração e aceitação social; b) tem menos oportunidade e possibilidade de arrumar emprego; c) sofre mais do que as pessoas de cor branca; d) é associado a uma pessoa inferior; e) é associado a estereótipos como ladrão, maconheiro, etc; f) é visto e tratado na sociedade como pessoas sem classe e dignidade; e g) tem mais chances de ser isolado nos grupos sociais, uma vez, que muitas pessoas não gostam de negros.

A percepção dos/as alunos/as e, até mesmo a dos/as professores/as, quando dão evidência à “cor” como a característica mais forte para atribuição do estigma da inferioridade do negro, deveria conduzir estes/as professores/as a problematizarem mais essa questão no ambiente escolar. Porém, encontramos na fala de alguns/mas professores/as um discurso que

ameniza o peso da cor nos processos de discriminação e preconceito racial. Como declara o Professor G.

Acho que ela [escola] tem que continuar não se preocupando com a cor e se preocupar com a educação e não fazer sala discriminatória. Acho que as salas devem ser misturadas, mais variadas de diversidades possíveis, sabendo que a gente vai ter mais problemas. Em tese a cor não tem nada ver, agora que deveria ter salas mais específicas para as pessoas que evoluíram, uma coisa melhor, acho que não deve ser só aquela coisa, só preto, só branco. Não pode separar quem tá junto misturado, do jeito que tá aí para não ter problema, acho que tá no caminho certo em termos de racismo. Se continuar do jeito que vai, ele diminui a cada ano que passa porque entre a juventude de hoje e a juventude do passado você encontrava mais racismo.

A fala do professor tem pontos contraditórios e interessantes a serem destacados. Realmente ele ameniza o peso da cor como a característica principal para atribuição dos estigmas de inferioridade. Na percepção dele, a cor não deve ser utilizada para separar as pessoas. Apesar de uma posição aparentemente positiva, esta se apresenta ingênua, simplista e sem uma noção política da problemática. Ao dizer que a cor não importa, que todo mundo é misturado e que isso tem dado certo, reside, implicitamente nessa fala, a idéia do mito da democracia racial, quando o professor acredita ser possível uma convivência normal, pacífica entre alunos/as brancos/as e negros/as. Porém, se observarmos bem sua fala, ela apresenta uma concepção altamente discriminatória e preconceituosa em relação aos/as alunos/as negros/as do CMN, quando afirma que a mistura racial vai causar mais problemas e que “em tese a cor não tem nada ver, agora que deveria ter salas mais específicas para as pessoas que evoluíram, uma coisa melhor”.

O professor quer dizer que a mistura racial nas salas, ou seja, a diversidade étnica, constitui-se num problema que vai desencadear um grande nível de problemas de aprendizagem, uma vez que a maioria dos/as alunos/as do colégio apresentam mau desempenho escolar e um índice muito grande de distorção idade-série. Não podemos esquecer que a maioria do alunado do CMN é negra e que, na concepção do professor, a mistura com “as pessoas que evoluíram”, que são os/as alunos/as que corresponderam mais às “expectativas culturais etnocêntricas” da escola, com certeza vai se constituir um problema para a escola. A diversidade aqui é encarada como algo negativo. Por isso, justifica-se que as 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries rotuladas como A, possuam um alunado aparentemente selecionado pela

escola. Geralmente, são os/as alunos/as bem comportados/as, que têm acompanhamento familiar, têm gosto pelos estudos, têm idade proporcional à série, etc.

Essa posição do professor está fundada na ideologia da homogeneização, ou seja, quem não corresponder ao padrão daqueles que “evoluem na escola”, isto é, que têm bom desempenho, deve ser excluído e segregado em espaços diferentes. Implicitamente, em sua fala há uma defesa da existência de salas de aula para os/as alunos/as fortes e fracos/as. E aí se pergunta: Quem são os/as alunos/as que fracassam na escola? As estatísticas mostram que aqueles que “não evoluem” é, em sua maioria, o alunado negro. Por exemplo, dos 67 alunos que fizeram parte desse estudo, 42 deles encontram-se em situação de distorção idade-série. Porém, apesar disso, o componente racial como fator fundamental para se compreender o baixo desempenho do alunado negro na escola, uma vez que o/a aluno/a que é vítima de racismo tem sua aprendizagem afetada e sua auto-estima abalada, é ignorado pelos/as professores/as. Como denuncia um aluno do CMN:

Aconteceu que eu estava estudando e chegou vários meninos e ficou atentando [insultando por causa da cor] aí, não tem como a gente passar de ano porque o professor fala [reclama] e é o mesmo [professor] fala que ele [meninos que atentam] não liga [a reclamação].

A Professora D declara que:

Se tratasse o outro com igualdade, porque o importante é o interior e não o exterior. Porque a cor da pele não é fato determinante para nada. Trabalhar mais isso. Não é porque ele é dessa cor que é menos capaz do que você, ele pensa, ele sente, ele quer, ele tem QI, ele é filho de Deus, ele sente amor, ódio, tudo igualzinho a você. Acho que tinha que trabalhar mais este lado de mostrar que somos iguais perante a Deus e perante o mundo, somos iguais, fomos feito de um barro só, e Deus fez um boneco é o que a bíblia diz e da costela de Adão fez Eva e acabou fechou a questão, somos iguais perante a Deus. Tinha que trabalhar essa questão se conseguisse quebrar isso, coisa que nunca vai acontecer não nesse mundo miserável que nos vivemos.

Aqui, temos uma posição diferente. A professora, implicitamente, reconhece o peso da cor como fator determinante nos processos de discriminação e preconceito racial, porém sua postura diante dessa problemática reveste-se de uma concepção romântica e ingênua do problema. Na perspectiva da professora, a saída é encontrada em seu discurso teológico que busca a conscientização por parte dos/as alunos/as da igualdade entre os homens, formulada

pelos princípios cristãos. Esta saída, na verdade, constitui-se num outro engodo, uma vez que não há reconhecimento da professora sobre a visão crítica e política da construção da diferença. A concepção benigna da professora dificilmente pode mudar a percepção da cor como um atributo negativo que diferencia o outro de forma maléfica e deprecia a sua identidade. Boaventura Souza Santos fala que é bom ser igual quando a igualdade não nos descaracteriza e é bom ser diferente quando a diferença não nos inferioriza. Nesse sentido Alice Itanni (1998, p. 128) afirma que,

A transmissão da diferença também não é necessariamente uma prática negativa no processo educativo. Efetivamente as diferenças existem e não podem ser negadas. Não se pode negar o que é evidente. Não se pode camuflar, ou “esconder o sol com a peneira”. Vale, no entanto, analisar as diferenças, decompô-las, afirmando-as como diferenças, como elas se constituem e em que contexto elas se estabelecem. Significa afirmar a diferença sem com isso destruir o outro, nem mesmo destruir-se. O fato é que para afirmar o meu “seu” não preciso necessariamente passar pela negação do outro.

Se o/a professor/a não tem esse posicionamento nem a concepção sobre a construção da diferença descrita por Itanni fica muito difícil construir uma noção da diferença como algo positivo e constitutivo da humanidade e, sobretudo, construir relações sociais saudáveis e positivas com o outro, com aquilo que nos é diferente.

3.2.3. Outros insultos...

Além da cor, identificamos nas respostas dos/as alunos/as alguns termos, que dentro de uma sociedade racista, assume o caráter de insultos pejorativos que atribuem características negativas aos/as alunos/as negros/as, Outros insultos atentam contra a humanidade como, por exemplo, ser chamado de “urubu”, considerados uma estratégia dos insultores de, como afirma Guimarães (1999, p. 3) “tratar e ver os dominados como animais, quase animais ou não inteiramente pertencentes à ordem social”.

Evidenciamos também insultos que induzem a depreciação da moral da pessoa. Por exemplo, o termo “negro vagabundo” encarna a idéia de que o negro é um indivíduo delinqüente, irresponsável, de qualidade inferior, vadio e ordinário. Aqui o negro é encarado como uma anomalia que atenta à ordem social.

Outros insultos, como chamar o/a aluno/a negro/a de “nego sambador” e “nego ogum”, atentam contra aqueles que fazem parte das religiões africanas. Verificou-se na pesquisa que muitos/as alunos/as que fazem parte das religiões africanas têm uma percepção positiva acerca do candomblé. Porém, uma grande maioria dos/as alunos/as que responderam o questionário tem uma representação negativa do candomblé, expressa das seguintes formas:

- Candomblé só presta para prejudicar as pessoas.
- O candomblé é uma religião que tem pai-de-santo.
- Muitas coisas ruins.
- Que o candomblé é uma coisa do Diabo.
- Que no candomblé as pessoas pegam caboclo.
- Que faz muita feitiçaria.
- O candomblé faz muito mal para a pessoa.
- Coisa de bruxaria.
- Que o candomblé era uma coisa que nunca deveria existir porque ele só faz mal e não o bem.
- Que o candomblé não é coisa de Deus, é do Satanás.

- Que as pessoas que freqüentam o candomblé pega um bicho na cabeça e cai babando.
- Que o candomblé é um lugar que não presta.
- Que no candomblé faz macumba.
- Que o candomblé é uma coisa que ninguém deve confiar porque eles só quer comer dinheiro do povo dizendo que vai fazer um bom trabalho.

Como o candomblé é concebido pela maioria dos/as alunos/as como uma prática diabólica e “do mal”, os termos utilizados para insultar os/as alunos/as, na verdade, tendem a associar o insultado a figuras malélicas e diabólicas.

3.2.4. Por meio de piadas e estórias falaciosas

Outra forma de praticar o preconceito e a discriminação racial no cotidiano do CMN é através de piadas e ditados que atentam diretamente contra a personalidade e a identidade do/a aluno/a negro/a. Essas piadas materializam discursos que reproduzem e fortalecem as representações negativas e estereotipadas. Na verdade, são veículos de divulgação da ideologia racista. As seguintes falas dos/as aluno/as do CMN atestam tais práticas no cotidiano do CMN: “Sim, várias pessoas gostam de fazer resenha com a outra principalmente quando o assunto é sobre o negro, inventam várias piadas”; “Porque o negro sofre muito na mão dos brancos, é piada para lá, piada pra cá”. Uma ex-aluna do Colégio, durante o processo de pesquisa, relatou-me que uma das diversões na hora do recreio era ficar contando piadas sobre o negro. Ela declarou que tinha um caderno com mais de 40 piadas escritas. Em suas respostas, os/as alunos/as do CMN citaram algumas piadas corriqueiras de cunho altamente depreciativo e ofensivo à pessoa negra, abaixo descritas:

- O negro quando não caga na entrada, caga na saída, ou seja, quer dizer. Em todo lugar que chega da vechame.
- Quando bem que diz o ditado: negro só tem juízo até às 12 horas.
- Sim. Mais (sic) não de cabeça mais (sic) tenho algumas guardadas em meu caderno.
- Que o negro é tão ruim que não pode trabalhar em loja.
- Sim, ele é preto de alma branca.
- Todo negro quer se amostrar quando tem alguma coisa.
- Que todo negro é besta.
- Sim, eles falam que o negro se não caga na entrada, caga na saída e outras piadas de mau gosto.
- Sim, aquele cara só é burro porque é preto e etc.
- Quando o branco está correndo está fazendo atletismo e quando o negro está correndo está fugindo da polícia.

- O nego caga na entrada e na saída. O nego quando fica no escuro só da pra ver a parte branca dos olhos e dentes queo tem.
- O homem branco está no restaurante, aí chegou um negro e o branco falou: “Preto não come, preto babuja, preto não toma banho, se lameia e o preto se levantou e falou, o preto não promete, ele bate e deu um murro no rosto do branco”.
- Quando o negro não caga na entrada, caga na saída. O negro correndo é ladrão. O negro em todo lugar que chega dá vexame.
- Negros e anum³⁴ todos são um.
- O negro no meio de gente gosta de mostrar as unhas e se aparecer.
- Que negro quando não é besta é doido e que de branco os negros só tem os dentes.
- Lugar de negro é na senzala.
- As pessoa chama as outra, negro preto urubu, negão, seu negro feio.
- O negro quando não é safado é vagabundo; o negro são os primeiros a começarem a roubar e a matar. Sendo que os brancos são ladrões também.
- Todo negro é descarado.
- Nós gosta de se amostrar, nós gosta de pessoas que compreende a gente, nós gosta de pegar menina branca, como eu já peguei. E é bom, hein!
- A não sei não também nunca ouvi. Ah! Lembrei. Meu pai tem esse preconceito: ele disse quando um negro aparece na TV, ele escureceu a TV.

Como um mecanismo sutil de preconceito racial, as piadas contêm um conteúdo altamente maléfico, negativo e depreciativo e, com certeza, implicitamente, trazem uma ideologia racista que fere a dignidade e a identidade do/a aluno/a negro/a. Nas piadas acima citadas, podemos destacar alguns conceitos racistas como a associação dos negros a vagabundos, ladrões, descarados. As piadas também contribuem para reforçar e naturalizar a ideologia racista que busca consolidar a condição social subalterna do negro e enfatizar a não humanidade, a animalidade e a imbecilidade do negro e, sutilmente, veicular a idéia de que o negro não é capaz de ocupar determinados papéis sociais. O pior de tudo isso é que as piadas são encaradas pelos/as alunos/as como brincadeiras e motivos de entretenimento. É preciso considerar que, dissimuladamente, seu conteúdo implícito corrobora para afirmar características negativas atribuídas à população negra, oriundas de uma ideologia racista secular que sobrevive no campo do imaginário social e das representações sociais da sociedade. Esses discursos, veiculados através das piadas, podem contribuir para que os/as alunos/as negros/as, por medo de rejeição ou vergonha, neguem-se enquanto negros, além de despertar um sentimento de inferioridade.

³⁴ O anum é uma ave. Sua carne não é considerada comestível. Na roça, há tempos atrás quando havia caçadas, era comum se ouvir: “Não se mata anum; aquilo presta para comer”.

3.2.5-. Por meio de atitudes que traduzem algumas crenças e estereótipos racistas.

Também, emergiram nas respostas dos/as alunos/as, alguns conceitos, crenças e ideologias que sustentaram e sustentam o pensamento racial brasileiro, norteando as relações sociais e raciais no cotidiano de Nascente e do CMN. Em muitas delas, é muito evidente a permanência das idéias trazidas pelas teorias científico-raciais do século XIX como, por exemplo, a inferioridade do negro e a supremacia branca. Nas respostas dos/as alunos/as identificamos algumas dessas idéias e estereótipos.

- As pessoas negras não têm higiene, eles querem dizer que eles são mais limpos do que os outros e igual ao rico.
- Para as pessoas de pele branca os negros é inferior a eles.
- Sempre os brancos tem vantagem em relação aos negros ate na hora de arrumar trabalho que exige boa aparência
- Os brancos ainda pensam que devido a escravidão, os negros não tem direito a nada, não tem direito a ter um bom emprego, ou até mesmo a ter direito de estudo em uma escola.
- Tem pessoas que pensa que os negros são diferentes dos brancos e que os brancos tem mais direito sendo que os dois têm os mesmos direitos.
- Algumas das vezes presenciamos cenas de preconceito: quando entramos dentro de uma loja sempre tem alguém atrás da gente, então ficamos arretados e saímos da loja.
- O branco é uma pessoa que não considera o negro, trata como se fosse escravo.

Nas respostas acima, percebe-se muitas idéias e estereótipos negativos, incutidos nas respostas dos/as alunos/as, oriundos do pensamento racial brasileiro e que tendem a demarcar o lugar social do negro. Entre as idéias e os estereótipos podemos citar: Os direitos do cidadão são reservados apenas para os brancos; a imagem do negro é associada à servidão; a aparência do negro é associada ao feio; os negros são pessoas que não têm higiene; o negro é visto como uma pessoa inferior e o ideal de brancura como antídoto para apagar a mancha negativa da cor

negra. Isto fica evidenciado na resposta do aluno: “negro na pele e branco no coração”. Para Ana Célia, os estereótipos como uma visão simplificada do indivíduo, além de estimular o racismo, “influenciam negativamente a auto-percepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam a grupo ao qual se atribuem características distorcidas e cristalizadas. A internalização do estereotipo é “a discriminação no mercado de trabalho para o estereotipado, através do disfarce da exigência da “boa aparência”, baseada na falsa imagem de que o negro é feio, incapaz, mau, sujo, desonesto” (p.46).

3.2.6. Por atitudes que traduzem a supremacia branca.

Identificamos também, além da cor, outras formas de demarcar a diferença entre brancos e negros e estabelecer relações sociais alicerçadas em preconceito e discriminação racial. As respostas dos/as alunos/as denunciam a persistência e a força da ideologia da superioridade branca. Quando questionados sobre o que diferencia a pessoa branca da pessoa negra, além de outras respostas, evidenciou-se que é pela forma que a pessoa negra é tratada dentro da sociedade. Vejamos o que responderam os/as alunos/as do CMN:

- Sim o menino encostou no outro e se afastou ele não gostou que o negro encostou num branco.
- As pessoas que são brancas se acham melhor do que os outros.
- As pessoas brancas desrespeitam as pessoas negras e tratam com desrespeito.
- A pessoa que se acha mais melhor do que os negros só porque o negro não é da cor da pele que eles.
- Tem pessoas que pensa que os negros são diferentes dos brancos e que os brancos tem mais direito sendo que os dois têm os mesmos direitos.
- As pessoas vê o negro como se ele não tivesse nem um valor na sociedade.
- Sempre os brancos tem vantagem em relação aos negros ate na hora de arrumar trabalho que exige boa aparência
- Os brancos ainda pensam que devido a escravidão, os negros não tem direito a nada, não tem direito a ter um bom emprego, ou ate mesmo a ter direito de estudo em uma escola.
- Porque tem umas pessoas que quer ser rico e discrimina as negras e também umas pessoas brancas que gosta de discriminar os negros.
- A pessoa branca nao é tão discriminada como o negro.
- Pela lei de Deus era para ser todos nós iguais, mas o homem branco começou a escravizar os negros e hoje em vários lugares o modo das pessoas tratar um branco é bem melhor do que o tratamento que dado aos negros.
- Considero através das relações entre elas, por exemplo, sem preconceito pra mim, tanto faz ser branco ou negro.
- Ser considerada preta para ser escravos das brancas.
- Eu acho que tem algumas pessoas só porque é branco eles se acham o dono do mundo. Aqui no Colégio existe muitas pessoas com preconceito por

- exemplo no dia 19 de outubro estávamos brincando de bola alguns meninos
- que eram branco pegou nossa bola e nos chamou de negrinho.

3.2.7. Outras formas...

Além da cor e da forma de tratamento na sociedade, outros atributos, como o tipo de cabelo e a forma do rosto, o jeito de ser, a consciência racial, seu modo de pensar, a percepção e a influência das outras pessoas, a relação de subordinação ao branco, o preconceito e discriminação, a descendência familiar e a condição econômica, segundo os/as alunos/as, também determinam a diferença entre a pessoa branca e negra.

- Pelo fenótipo

- O rosto

- Pra mim uma pessoa ser considerada negra é tem a pele negra e o cabelo meio ruim, e branco é tem a pele branca.

- As pessoas brancas se acham demais e muito racista. O negro coitado uma pessoa calma e pessoa que os outros discriminam por causa da cor.

- Acho que uma pessoa branca tem que ser dos cabelos bom e branca e a negra é aquela dos cabelos ruim e realmente negra.

- Depende. Tem muitas pessoas que tem preconceito pelos negros, por causa da sua cor.

- Ah., eu acho que pela cor da pessoa, por isso ela é considerada, é pela cor. Porque uma pessoa que tem a pele mais clara, o cabelo bom, não é negro.

- Para a pessoas em ser negro não tem de ter o cabelos bom, e para ser brancos tem que ter os cabelos bom.

- Porque tem umas pessoas brancas do cabelo liso e tem uma negrinha do cabelo ruim, aí as brancas fala que ela é feia por isso tem preconceito.

- O privilégio social e condição vantajosa concedida a população branca dentro da sociedade.

- A pessoa de cor branca é mais privilegiada do que a negra, apesar que sendo branca ou negra, todos dois são gente.

- O branco tem um tratamento melhor dentro da sociedade porque sempre são os privilegiados pelas pessoas consideradas importantes. Os negros sempre são tratados com indiferença. Só pode ser por causa da cor.
- Se considerado branca porque o branco que ser bom e o negro porque difícil ter palavra.
- Eu acho que a pessoa alguma negra tem vergonha de se responsabilizar e a branca não tem vergonha porque se acha uma pessoa que pode tudo, mas não pode nada.
- Pela sua valorização da sociedade e como a pessoa é tratada, as pessoas acham que o branco tem mais valor do que o negro.
- A pessoa branca é mais considerada e o negro é mais desrespeitado.
- O que faz a pessoa ser branca é ser filho de duas pessoas brancas, e para ser negro tem os pais serem negros, para sair uma só raça.
- A pessoa, considerada negra desde quando ela diante de outras pessoas de mesmo raça é considerada negro a pessoa que todo sua família negra, das avós aos pais.
- É através da sua família, que pode puxar a sua cor.

Ainda sobre a existência ou não de preconceito e discriminação racial no CMN, buscou-se numa pergunta direta saber dos/as alunos/as se eles já tinham sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação na escola. No total de 67 respostas, 21 alunos/as responderam que sim, 44 que não e 2 não emitiram resposta.

É interessante observar a contradição das respostas dos/as alunos/as diante dessa questão. Foi intencional colocar esta questão como uma das últimas do questionário (posição 17^a). Anterior a ela, existe um conjunto de questões que buscou identificar se os/as alunos/as do colégio eram vítimas e se percebiam situações de preconceito e discriminação racial, porém feitas de forma indireta. No conjunto de respostas dessas questões, os/as alunos/as revelaram sofrer e presenciar situações de preconceito e discriminação racial no cotidiano do CMN, porém frente a uma pergunta direta, em sua maioria, eles negaram. Dos 67 alunos/as entrevistados/as, 47 disseram que nunca foram vítimas de preconceito e discriminação racial. Esse fato aqui é analisado sob dois pontos.

Primeiro a dificuldade e o sofrimento que muitos negros têm de falar sobre as situações racistas das quais eles são vítimas na sociedade, sendo possivelmente muito difícil e dolorido para os/as alunos/as assumirem explicitamente que são vítimas de tais situações. Para aqueles alunos/as que rejeitam sua identidade negra, afirmar ser vítima de preconceito racial é revelar o que ele/a busca esconder, a sua identidade étnica. Segundo, para Alice Itanni (1998) falar em preconceito na sociedade brasileira ainda é um tabu. E, atualmente, como o racismo constitui-se uma prática criminosa é muito delicada a discussão e abordagem do tema. E terceiro, essa omissão e silêncio podem ser encarados como “uma certa ‘desatenção’ ou

‘naturalização’ diante das situações de discriminação” (SILVA, 2005, p. 97). Encontramos muitas respostas dos/as alunos/as buscando enfatizar justamente que eles não são pessoas preconceituosas.

- Não eu não tenho nenhuma discriminação contra o negro.
- Tem muita pessoa que não gosta da cor negra. Eu não tenho este preconceito por que as pessoas negras também são seres humanos.
- E ser uma que não deve ter nenhum preconceito, não importa ser branca ou negra, o que importa é que tenha uma união.
- Eu trato as pessoas como ela é pode ser branca, preta ou amarela aceito todo mundo. Deus quis assim.
- Para mim, eu considero como preta ou branca, eu não tenho preconceito.
- Para uma pessoa ser considerada branca ou negra ou faz ser uma pessoa tem que ter bastante respeito com o próximo porque afinal a cor branca faz parte da cor negra e outra a cor negra e a cor mais linda que existe.
- Não sei explicar porque eu não tenho preconceito com as pessoas. Mas posso anteceder essa pergunta as pessoas dizem pela aparência visual.
- Acho o racismo uma coisa muito desagradável para qualquer um ser humano, ele pode ser de qualquer cor, mas ele também é um ser humano.
- Viver livres não ter preconceito com outros seres humanos.

Além disso, tem um outro fator importante a ser considerado no cotidiano do colégio. Como evidenciou a fala de alguns professores, muitos/as alunos/as negros/as não se integram com alunos/as brancos/as, ficando isolados e segregados com seus pares, ou seja, convivendo apenas com colegas que moram em lugares semelhantes aos seus (na periferia ou na zona rural), que são da mesma classe social, que compartilham o mesmo universo cultural e, principalmente, aqueles/as que estão dentro do continuum de cores mais próximo ao negro. Isso fica evidente na fala de uma Professora do CMN quando afirma que “os alunos brancos não se juntam com os negros”. Nas respostas de alguns/mas alunos/as quando declaram que nunca viram ou sofreram preconceito no colégio, pode ser porque sua sala de aula seja um espaço onde justamente o convívio com os alunos brancos é limitado.

- A sala em que estudo, quando há discussão ninguém ofende o outro por causa da cor.
- Na minha sala mesmo não.
- Na sala que eu estudo todos respeitam a cor do outro.
- Aqui eu não [na sala de aula] vi ainda, mas já vi em outros lugares, eu mesmo não tenho preconceito.

Como já foi mencionado anteriormente, geralmente os Colégios e, aqui, o CMN, não fogem à regra, pois tendem a agrupar os/as seus/suas alunos/as por categorias e características afins. Os alunos de cor mais clara, comportados, com bom rendimento escolar e dentro da faixa etária correspondente à série tendem a ser agrupados na mesma turma. Geralmente, essas turmas são compostas pelos melhores alunos, aqueles que não fogem da “normalidade” e da cultura escolar. Esta forma de organização que a escola faz, já traduz uma maneira sutil de demarcar a diferença e coibir a heterogeneidade. Então, os/as alunos/as, muitas vezes, ficam “protegidos/as” de situações de preconceito e discriminação racial, não por estas práticas inexistirem ou não estarem presentes no cotidiano escolar. A não socialização e integração com alunos/as diferentes em termos de cor, classe social e universo cultural pode gerar essa percepção ingênua da ausência de preconceito e discriminação racial. Mas, a rejeição de convivência social entre brancos e negros já é em si uma situação altamente hostil, excludente e preconceituosa.

Porém, não podemos desconsiderar o fato de que as situações racistas não se dão apenas no ambiente da sala de aula. Podem ocorrer no banheiro, na cantina, na quadra, nos corredores, na fila, na entrada da escola, na rua, etc. Os dados de pesquisa (as respostas dos/as alunos/as e as falas dos/as professores/as) revelaram e afirmaram que fora dessa ambiência (sala de aula) os/as alunos/as são vítimas de preconceito e discriminação racial, como já foi afirmado. Dentre aqueles/as que afirmaram já ter sofrido algum tipo de preconceito e discriminação racial no CMN, alguns revelam como aconteceram essas situações.

- Aconteceu que eu estava chegando no primeiro dia de aula e uma colega minha falou para as outras para não se misturar comigo porque eu sou negra e elas é (sic) branca.
- Estava na sala de aula, o aluno me pediu uma caneta e eu não dei ele começou a mim chamar de negra-preta.
- Meu colega me chamou de negra feia do cabelo ruim, só porque ele era branco.
- O meu colega mim chamou de tição.
- A menina chamada Gessica ela estava mangando de mim e ela me chamou de nega preta.
- Os menino me chamaram de nega do cabelo ruim.
- O amigo me chama de urubu bungo e de saci perrere.
- Eu estava na sala de aula quando o aluno me chamou, eu não fui porque estava fazendo prova, ele me chamou de negro vagabundo.
- Eu estava brincando de bola quando um colega de escola chegou pra mim e me chamou de negrinho do pastoreiro.
- Alguns dos meus colegas já me chamou de negro de cabelo duro, porque eu pintei meu cabelo de loiro.

A partir dos dados obtidos nas respostas dos/as alunos/as, pode-se inferir que:

- Existe preconceito e discriminação racial entre os/as alunos/as no CMN.
- A percepção que os/as professores/as têm dessas situações é insuficiente para compreender a dimensão que a ideologia racista afeta as relações raciais e sociais entre os/as alunos/as do CMN.
- As situações de preconceito e discriminação racial das quais são vítimas os/as alunos/as do CMN nem sempre são sutis e dissimuladas. Existe ofensas verbais diretas e atitudes discriminatórias também muito diretas que, além de afetar a auto-estima e identidade étnica dos/as alunos/as, dificulta sua integração e inclusão social.
- A cor é um fator muito importante no estabelecimento da diferença negativa entre brancos e negros, apesar de ser desconsiderada por alguns/algumas professores/as e alunos/as, que defendem o pressuposto de que é a classe social que diferencia as pessoas e gera preconceito e discriminação e que a cor não importa tanto já que somos todos iguais perante Deus.
- Existe entre os/as alunos/as e professores/as uma concepção muito ingênua e, às vezes, um discurso relativista sobre as questões raciais. Ora afirmam a existência do racismo, ora negam.
- A valorização do mito da igualdade entre os seres humanos é muito presente na fala dos/as alunos/as, sendo a diferença concebida como elemento positivo para o convívio social, uma questão não percebida, uma vez que a noção da diferença construída e percebida entre os sujeitos desta pesquisa, revela-a como algo negativo, que inferioriza o outro.

3.3. SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA

Sobre a questão da diferença, buscou-se, numa questão direta, saber se os/as alunos/as achavam que existia diferença entre uma pessoa branca e uma negra. No total de 67 respostas, 20 alunos responderam que sim, 44 que não havia diferença e 3 não emitiram resposta.

Com base nas respostas, observamos certa contradição da percepção dos/as alunos/as. Em questões anteriores, com perguntas formuladas de forma diferente, mais indiretas, as respostas mostraram que a maioria dos/as alunos/as percebe diferença entre uma pessoa negra e uma branca como já foi problematizado aqui. Porém, nas questões anteriores, a referência foi direta a “cor de pele”. Isso reforça ainda mais ser a cor de pele uma questão muito forte para se compreender e problematizar a construção e a desconstrução da diferença no cotidiano do CMN. Fora a cor de pele e o tratamento hostil, dentro da sociedade, os/as alunos/as consideram que enquanto “pessoa”, brancos e negros são iguais.

O complemento da questão perguntava se caso afirmativo, qual a diferença existente entre uma pessoa branca e uma pessoa negra? No conjunto de respostas, evidenciou-se que os/as alunos/as que responderam sim, justificaram suas respostas atribuindo ser a diferença entre negros e brancos estabelecida, principalmente, pela cor e pela forma como o negro é tratado na sociedade. Identificou-se também a resposta de um aluno que colocava a diferença como algo positivo: “A diferença é que as pessoas podiam ser muito diferente um dos outros. Porque todo mundo ser igual?”.

Dentre a maioria que respondeu não haver diferença entre a pessoa branca e a pessoa negra, sustentaram as suas respostas no ideal de igualdade garantido pela Lei e na igualdade cristã, baseada na premissa de que todo mundo é igual, filho de Deus. Vejamos algumas respostas:

- Pra mim tudo é igual, todo mundo quando morre vai pro mesmo lugar e também vais se acabando mesmo jeito que no outro.
- Pois, todos são pessoas da mesma espécie.
- Só muda a raça, quer dizer a cor.
- Todos nós somos iguais esse negócio de você é preto você é branco não tem nada ver, por Deus nós criou para que pudéssemos ser felizes e não para o mundo ficasse assim cheio de preconceito e guerras.
- Todas as pessoas são iguais pode ser branco ou negro. São tudo racional.
- Não porque não é a cor da pele que faz um pessoa mas sim seu modo pensar perante a sociedade em que vivemos.
- Porque todos são iguais, as mesmas pessoas.
- Todos são iguais perante Deus depende de cada um obter conhecimento para ter uma vida melhor.
- O branco e negro também é gente. Os negros tem a mesma capacidade assim como os brancos.
- Porque tudo o que um tem, o outro tem, a diferença é só na cor, todos são filhos de Deus, não vejo porque o povo tem preconceito.
- Os brancos ou os negros, somos brasileiros, não existe diferença na cor.
- Todos nós somos feitos de carne e osso e praticamente somos racionais e temos capacidade de pensar.
- Todos são iguais nem é melhor do que outro perante a lei.
- Um branco não tem diferença nenhuma do negro.
- Tanto negro quanto branco é filho de Deus em carne. O que existe é preconceito do povo.
- Eu acho que os dois [o branco e o negro] tem os mesmos
- Porque todos são filhos de Deus e Deus quer ver todos unidos para sempre até a morte e na morte encontra ele lá em cima agradando.
- Porque nós todos somos filhos de um mesmo pai, ninguém é diferente de ninguém. A gente somos filhos de Deus.
- Apenas o que faz a diferença é a cor, todos somos iguais independente de cor, profissão, dinheiro, somos todos seres humanas não há o por que disso.
- Porque a pessoa negra e pessoa branca é tudo igual.
- Por que tudo é ser humano como filho de um só pai.
- Porque nos todos somos irmão nos temos que ser unidos.
- Não faz diferença nenhuma. Porque nos todos somos iguais, seja branco ou negro.
- Eu acho que não tem diferença nenhuma entre negro e branco.
- Eu trato ela como os outros porque são tudo gente.
- Para mim não faz nenhuma diferencia entre branco ou preto por tudo é a mesma coisa.
- Ser preto não faz diferença do branco pois todos somos iguais.

A maioria das respostas dos/as alunos/as mostra não perceber a diferença entre a pessoa negra e a branca e tendem a reforçar a idéia de igualdade. De um lado, essa percepção é positiva, na medida em que desconstrói a idéia de diferença biológica entre os seres humanos, porque segundo os/as alunos/as não existe diferença “porque são tudo gente” e “todos somos seres humanos”. Porém, por outro lado, alguns intelectuais advertem que, a não percepção da diferença, que foi socialmente construída entre negros e brancos fundada na

ideologia racista e baseada em atributos fisionômicos, principalmente na cor de pele, pode contribuir ainda mais para acentuar as diferenças, o preconceito e a discriminação racial, uma vez que essa crença na igualdade entre os seres humanos é um discurso vazio que não se materializa na realidade, haja vista, quantas pessoas são discriminadas e tratadas de forma diferenciada na sociedade por causa da cor de pele. Essa percepção ingênua, fundada na crença da igualdade, impossibilitaria uma visão e problematização mais crítica e política dessa questão. Por exemplo, Irany Carone (1998) argumenta que a noção de igualdade mais forte e persistente da cultura ocidental não foi moldada pelos textos jurídicos e políticos e sim pelo cristianismo. Todos os homens são iguais perante a Deus na qualidade de filhos e irmãos, dotados da mesma origem e do mesmíssimo valor aos olhos do Criador. Para aqueles que defende esse argumento, o resultado desse universalismo igualitário é o despojamento do homem de sua particularidade e de sua diferença. Isso tem uma implicância séria na construção das lutas identitárias, já que ser diferente é atentar contra o valor de homem universal. Já que, não podemos desconsiderar que os homens são frutos de culturas distintas, portanto tornam-se diferentes. A negação desse diverso constituinte da própria humanidade incentivaria e legitimaria as políticas de padronização e homogeneização cultural e o direito de ser diferente esvair-se-ia pelo princípio de que todos somos iguais. Isso porque a concepção de igualdade dos/as alunos/as, assentada na igualdade moderna e na igualdade cristã, impossibilita a construção de uma noção mais política do conceito de igualdade, que passaria a ser encarada como o princípio do reconhecimento, do direito e do respeito do homem em suas diferenças. A igualdade aqui seria o direito de todos os seres humanos serem e viverem em suas diferença.

Porém aqui acreditamos que a crença dos/as alunos/as de que todos somos iguais perante a Deus, que todos nós somos gente, seres humanos traduz uma resistência e um mecanismo de defesa contra as premissas racistas que sutilmente veiculam a idéia de que o negro é inferior ao branco.

Diante desta análise, considera-se que a falta de uma problematização mais crítica e política das questões de cunho racial e da diferença no cotidiano do CMN pode trazer sérias conseqüências para o alunado quando:

- a) Contribui para permanência do racismo no cotidiano escolar, na medida em que não é problematizado e encarado como uma questão irrelevante de menor prioridade;

- b) Não são desconstruídas algumas idéias e conceitos alicerçados na ideologia racista, que passam a ser percebidos como inerentes à raça negra;
- c) A concepção da diferença é percebida como algo negativo;
- d) Não oportuniza processos no cotidiano escolar de afirmação identitária;
- e) Contribui para a permanência de um igualitarismo conservador, ou seja, o ideal ingênuo de igualdade abstrata centrada na perspectiva da cidadania moderna e na ideologia cristã, que, ao não conceber a dialética da construção das diferenças e liberdade de todos os seres humanos para serem e viverem em suas diferenças, pode levar a aceitação passiva das diferenças sociais;
- f) Não oferece mecanismos de defesa e afirmação existencial para os/as alunos/as enfrentarem as situações racistas;
- g) Contribui para manter o mito da democracia racial, na medida em que as situações de preconceito e discriminação racial no cotidiano do colégio, embora reconhecidas, não são encaradas como questões importantes e que têm influência no desempenho e na vida escolar dos/as aluno/as;
- h) Sustenta a idéia de que o preconceito no Brasil é o de classe e não de raça, ignorando os resultados. Para Silva (2005, p. 95), “No espaço da escola, as discriminações se operacionalizam nas relações sociais. No entanto, nesse espaço, ocorre ainda uma predominância do viés socioeconômico sobre o racial quando o tema discriminação é tratado”.

CAPÍTULO IV

POR QUE OS PROFESSORES DO COLÉGIO MUNICIPAL DE NASCENTE PERCEBEM ASSIM?

4.1. HISTÓRIA DE VIDA

A partir da análise até aqui empreendida, percebeu-se a falta de percepção ou a percepção equivocada e ingênua das questões de cunho racial e das situações de preconceito e discriminação racial por parte dos/as professores/as e dos/as alunos/as do CMN. Acredita-se que essas percepções são frutos da história de vida e do contexto cultural de cada aluno/a e de cada professor/a. Por exemplo, não podemos perceber aquilo que não temos referência. Não se pode pedir a uma pessoa que sinta como é tomar banho de mar, se ela nunca foi à praia e nunca viu o mar. Como apontamos no início deste capítulo, o modo como percebemos o mundo está diretamente relacionado ao contexto cultural, geográfico e social no qual estamos inseridos e às experiências que estabelecemos com o objeto e a realidade percebida. As percepções mudam a partir do momento que entramos em contato e de acordo com o tipo de contato que estabelecemos com a realidade percebida. Baseando-se nessa premissa, partimos do pressuposto de que a percepção dos/as professores/as e alunos/as do CMN quanto às relações raciais podem estar relacionadas e ser oriundas de suas histórias de vida, experiências e contato com situações que envolvam as questões e situações de cunho racial, como preconceito e discriminação.

Nas entrevistas, pode-se identificar que a posição ingênua, ou mesmo a falta de percepção e a falta de um posicionamento político e crítico frente às questões de cunho racial, dos/as professores/as do CMN pode estar intimamente ligada às suas trajetórias de vida, uma vez que não podemos esquecer de que,

O professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles. Quando ele vai para o curso de formação inicial, ele é alguém que, em sua trajetória de vida como filho e como aluno, já passou pela escola e já construiu expectativas, crenças e representações. (SILVA, 2000, p. 25)

O intuito desta seção é fazer a relação entre a história de vida dos/as professores/as e a forma como eles percebem e lidam com as questões de cunho racial. Essa relação é muito importante, pois de acordo com Nilma Lino Gomes (2000, p. 154),

[...] a escola não é o único espaço responsável por esse processo. A identidade negra, assim como as múltiplas identidades sociais que construímos, se dão em diferentes espaços sociais. Isso implica compreender os/as professores/as como sujeitos sociais da maneira mais completa possível e os diversos processos em que essa subjetividade é construída.

E prossegue defendendo que para superação do racismo e do preconceito racial na escola é preciso políticas de formação docente que objetiva mudar as mentalidades e que se atente às:

[...] diversas dimensões e tempos da vida pessoal e profissional dos sujeitos, relações familiares, influência de amigos, de antigos mestres, leituras, atividades em movimentos sociais, políticos, religiosos, culturais, entre outros. Dessas múltiplas relações e trajetórias sociais pode resultar um/a profissional mais aberto/a ou mais fechado/a para lidar com a diversidade cultural (ibid).

Fazendo um cruzamento entre as experiências de vida dos/as professores/as do Colégio e suas atuações frente às questões raciais, constatamos que, geralmente, quem problematiza tais questões são aqueles/as professores/as que, no decorrer de sua vida, foram construindo sua consciência étnica negra, apercebendo-se dos efeitos nocivos do preconceito e discriminação racial, e integram movimentos sociais. Alguns têm uma percepção ingênua ou equivocada da questão, porque nunca tiveram, no decorrer de suas vidas, oportunidades de

construírem outros referenciais, conceitos e representações. Como se observa nas falas abaixo:

Eu nasci aqui em Nascente, me criei aqui, estudei, sempre tive a militância aqui atuante nos movimentos sociais. Ainda na época de estudante no grêmio estudantil, aqui mesmo nesse colégio, nós tivemos movimentos de grande atuação. [...] tive oportunidades de discutir muitos assuntos inclusive essa questão da participação efetiva do aluno na discussão dos projetos pedagógicos da escola. Já naquela época, a gente já sinalizava pra isso. Tivemos algumas resistências, é claro, toda mudança todo projeto, as pessoas ficam receosas. E como professor, na nossa sede na APLB, no núcleo sindical da APLB, tem sido uma constante [a sua atuação] no movimento político social. Então é essa a minha vida de professor e cidadão. Eu concluí o 2º grau e fiz na época contabilidade e fui pra universidade com administrador de empresas. Olhe professora Tércia com muito orgulho eu sou da cor negra, da minha etnia negra, faz parte da riqueza cultural, pois, nós contribuímos muito para a formação desse país, que está em déficit, conosco! Olha... Alguns fatos são marcantes, nesta época a qual eu me referi [de estudante do CMN]. A maior parte dos estudantes desse colégio era de um contingente de pessoas ricas aqui da região e na sua maioria não era pessoas totalmente brancas, mas se colocavam como brancos, mas muitos eram totalmente brancos e tinham uma discriminação com o preto. Eles achavam que o preto não poderia crescer. O preto era como se fosse uma figura para comprar. Então essa é questão marcante, né? A gente percebeu isso em sala de aula, agora isso nunca me abateu, sinceramente por que eu acreditava, acredito em mim. A gente tinha um colega negro muito inteligente, o Itamar e ele travava muitas lutas quando em sala se discutia aqueles tópicos que os, “preto só entrava pela porta do fundo”, uma frase muito popular: preto quando não defeca na entrada, faz na saída, então é aquelas coisas que tinham um tom discriminante. Então existia muito isso. Na minha época de estudo esta questão não era discutida como parte de um processo e como formação de nossa cultura, como formação de todo processo sócio-político de uma sociedade. E até alguns professores diziam: - estude senão você ser roceiro. Quer dizer, o maior contingente de trabalhador da zona rural era formado por uma população negra, então o negro estava apenas condicionado para ser o serviço, tá? E... Então estes tópicos que indiretamente tinham uma questão e finalidade de discriminar, então nós passamos por isso na escola, na sociedade. A minha mãe, por exemplo, era merendeira na escola eu me lembro que tinha uma professora que tinha raiva de preto, a população de sua sala, a população estudantil era predominante negra ela então tinha nojo, eram filhos de pessoas que não tinham uma certa condição, ele dizia assim, aqueles alunos não tem nenhum futuro, então essas coisas desta natureza. (Professor F)

A história de vida do Professor F mostra alguns fatos, relatados por ele na entrevista, que podem ter contribuído para que ele construísse sua consciência racial, afirmasse sua identidade negra e se tornasse um militante na busca da supressão das relações sociais

desiguais, principalmente aquelas fundadas na ideologia racial. Por ser negro e pobre, sempre sofreu na sociedade Nascenteense processos de preconceito e discriminação racial como ele destaca no trecho da entrevista. Porém, a sua atuação, desde muito cedo em movimentos estudantis e depois em movimentos sindicais e agora no movimento negro de Itabuna, cidade vizinha de Nascente, possibilitou que ele construísse uma percepção mais crítica e politizada sobre as questões raciais. Dentre os/as professores/as que fizeram parte da pesquisa no CMN, é o único que realmente vê e encara as questões raciais com a importância e a prioridade que lhes cabe dentre os problemas educacionais. Isso fica mais claro quando, na entrevista, questionado sobre qual deveria ser o papel da escola no combate do racismo e no trabalho com a diversidade étnico-cultural, respondeu:

Olha, eu acho que é importante uma democratização na escola para todos os segmentos sociais. Eu acho que a escola precisa produzir seminários que venham a discutir esta questão cultural, também abrir uma extensão: Escola X Comunidade, que as pessoas de vários segmentos sociais e adeptos das mais variadas culturas possam participar mais das discussões na escola e a escola ser produtora, de toda essa nova consciência cultural e com certeza este acontecimento, o próprio contingente infantil não vai se sentir tolhido, não vão ter vergonha de se assumir. A sociedade ser chamada para um debate cultural, você está chamando a escola de um palco, sobretudo na formação sócio-político de uma sociedade. Então eu acho que não podemos ficar muito restrito aos conteúdos. Por exemplo, a questão do livro didático que traz uma cultura lá do fim do Sul do país, você segue aquele livro didático e todo o processo da formação de regiões e de uma cultura que é diferente da nossa, você entendeu? Tércia, então eu acho que é importante que a gente comece a discutir as nossas questões, as nossas raízes, o nosso município e toda essa formação, que as pessoas possam se entender; o que é que cada um é, nesse espaço cultural, porque eu estou aqui, como isto foi constituído, quando nós tivermos essa consciência, eu acho que fica melhor a compreensão de um processo social principalmente uma população que estava excluída, hoje que está na escola pública, é aquela população que estava no processo cultural então é essa a população que estava aqui, então esta população precisa entender como sujeito direito e a sua importância neste processo social. **(Prof. Jorge)**

Identifica-se, em sua fala, uma postura altamente política e consciente do papel da escola como produtora de cidadania e na superação das desigualdades raciais, sociais e culturais. Ele aponta que a escola deveria ser mais democrática, abrir suas portas para uma verdadeira relação escola X comunidade, na qual, todos os segmentos sociais da comunidade possam debater, se envolver e ter voz nos assuntos educacionais. Que a escola possa ser um

espaço político dentro da comunidade e ser palco de discussões que eleve o grau de emancipação e cidadania das pessoas que fazem parte dela e de seu entorno. Que a escola não fique reduzida apenas a transmitir conteúdos e se proponha a trazer em seu currículo questões que se voltem para as raízes culturais daquela comunidade, como também que possa levar seu alunado a compreender melhor seu processo de formação enquanto povo e compreender como são produzidas as desigualdades sociais.

A professora B relata:

Eu nasci aqui em Nascente, filha da terra mesmo, ah... 56 anos. Me formei aqui, estudei aqui, passei um ano fora, em Ilhéus, pois naquela época o colégio [Municipal de Nascente] cobrava uma taxa e por causa da família grande, a gente teve que passar o ano lá, estudamos um ano lá e aí as coisas voltaram ao normal e aí então terminei meu curso aqui [no CMN], só estudei um ano fora, onde fiz o curso de magistério. Surgiu o concurso do Estado eu fiquei sem preparo naquela época e eu era muito nova 17 anos, então eu nem estudei. Pra minha surpresa passei e a minha irmã mais velha era como um modelo de educação, era muito inteligente, secretária do Pestalozzi, quando os eventos ela era convidada, ela tinha prestígio, aí todo mundo não é possível, houve alguma coisa estranha e como é que a Hilda perdeu e Rosa passou? Então são essas as coisas da vida, bem, e aí ingressei no magistério sem está preparada. Na verdade eu queria ser médica, naquele tempo era meu sonho, mas meu pai foi motorista de caminhão, ele não tinha condições, ele tinha medo quando falava nesse assunto de uma filha que queria ser médica, então amigos que naquele tempo não tinha esse negócio, é preto, pobre, mas ele era bem relacionado freqüentava a sociedade, sócio fundador desse Colégio [Municipal de Nascente]. Naquele tempo não tinha esse negócio não [de preconceito racial]. Antonio José dos Santos, ele criou a gente com esse caminhão, então a gente faz parte dessa sociedade e depois no resultado do concurso Nascente não tinha vagas aí eu fui para Itapitanga. Fiz vestibular para o curso de ciências físicas e biológicas e passei. Por incrível que pareça, quando criança, eu nunca pude perceber essa discriminação como a gente vê hoje. Eu acho que quanto mais o pessoal briga, reclama, para acabar com o preconceito que a gente tem no Brasil, é como se tivesse jogando álcool na fogueira. Quando eu era pequena eu não percebia isso não a não ser assim quando, numa loja minha mãe escolhia a coisa de acordo... Quer dizer, ela achava que vermelho não combinava comigo [por ser negra], e ela falava para o dono da loja: - Ah! Vermelho não porque não combina com ela. Teve aquela parte também de criança na Igreja né? Como minha mãe é descendente de Alemão, isto é, do nome Shelman que é dela, na época, meu pai é negro, quando ela casou com meu pai a família dela cortou relações completamente e disse a ela: - Quando tiver seus filhos negros, nem apareça por aqui. E no meio dessa mistura de raças, eu tenho irmãs com cabelo claro, olhos verdes, pessoas diferentes quer dizer, eu nasci ali do mesmo pai, da mesma mãe, eu nunca pude perceber essa diferença, a não ser também quando na igreja, eu tinha que sair de anjo eu não podia por causa de minha cor. Minha irmã filho do mesmo pai e da

mesma mãe, podia por que era branca, então minha mãe nunca disse, cochichava, mas eu ouvia sempre, eu era muito curiosa, mas ela mesma, nunca me disse o motivo [de não interpretar o anjo na Igreja]. Então era uma coisa passageira, na hora eu ficava assim [triste], porque nunca poderia sair, mas apesar de tudo acabei esquecendo, era uma coisa que acontecia uma vez por ano, na festa da Padroeira, né? É... Depois disso a gente foi crescendo, na parte da adolescência, não percebi muito isso, porque como eu falei, a nossa família sempre freqüentava a sociedade e... Sempre em todos os eventos a nossa família era convidada, quer dizer – amigos de todas as raças. Eu acredito... Também não sei, porque tanto meu pai como minha mãe e... Olha bem, aqui em Nascente, houve uma época que quando chegava a festa no mês de maio tinha uma festa no clube social, e aí os negros, meu pai, olhe tinha um médico que era negro, tinha o major Leite, que era negro também, então tinha pessoas influentes que eram da cor negra, outros que eu não me lembro bem. Meu pai era um dos convidados. Então decidiram fazer o banquete no clube social e os brancos ficavam de avental como garçons, pelo menos uma vez na vida os negros eram tratados como gente. Nós éramos todos amigos, todo final de semana iam a nossa casa, médicos, dentistas, advogados. Naquele tempo o motorista [a profissão do pai dela] tinha um respaldo econômico. Meu pai como motorista de caminhão, freqüentava a sociedade e a nossa casa era freqüentada por pessoas da sociedade. Olhe uma vez que aconteceu um incidente, eu vim saber 2 anos depois, eu estava dando aula quando isto aconteceu, agora eu mesmo nunca fui complexada, nunca tive complexo, e ... Lembro-me que depois e de muito tempo, uma aluna, fez um bilhetinho, e passou para os colegas, essa professora parece um atum, atum é aquele doce pretinho, né? Mas eu não sabia, cheguei em casa minha mãe estava revoltada, querendo pegar esta menina, para bater. Depois de muito tempo, acho que ela não quis me magoar, por isso não disse, mas depois que eu soube dei tanta risada, meu Deus do céu; se me comparasse, com uma porca nojenta, eu teria me ofendido. Ela uma pessoa branca tá aprendendo com uma professora negra. É pena que ela tenha visto esta diferença, que esta diferença que a gente observa, que é uma coisa péssima. Hoje ela é mãe de família, os filhos dela são meus alunos, ela me trata muito bem, para que brigas? Ia mudar alguma coisa? Agora não sei por que eu cresci assim, vendo minha mãe branca, minha irmã branca, eu nunca me achei inferior a ninguém, certo? Nunca tive complexo. Vermelho, mesmo que minha mãe não quisesse que eu usasse, hoje eu uso normal, eu não vejo nada demais. Eu acho que é a própria cultura, que o negro ocupou os lugares inferiores, né? Em tudo, na cozinha, no trabalho pesado, que o negro é uma pessoa inferior, que o negro é um animal, mas dentro da minha família, eu nunca percebi isto, graças a Deus, nem todos os brancos pensam assim, minha mãe, mesmo foi contra tudo contra todos, meu pai era negro e minha mãe branca, mas minha mãe sempre se orgulhou da gente, quando tinha alguma coisa na escola, por exemplo o dia das mães, eu exibia a minha mãe, ela era linda, eu tinha o maior orgulho em levar a minha mãe, ficava todos surpresos como é que pode? Daquela cor? Aquela mãe tão bonita! Eu acho que era a mais bonita de todas, eu exibia, como um triunfo, como se fosse um troféu. -Olhe aí, vocês se acham inferiores a mim, olhem agora, ninguém tem a mãe mais bonita do que a minha. Eu tinha orgulho da minha mãe.

A história de vida da Professora B traz fatos interessantes. Filha de um casamento inter-racial, de mãe branca descendente de alemão e pai negro, deu origem a filhos de diferentes tonalidades de cor de pele. A professora é a única negra, sendo o restante dos irmãos de tonalidade de pele branca e olhos verdes. O fato de ser a filha negra do casal, poderia ter sido um sofrimento constante para ela dentro de uma sociedade racista como a de Nascente. Porém, alguns fatores em sua vida contribuíram para que ela fosse de certa forma “protegida” de atitudes racistas e não percebesse o peso da “cor” nos processos de preconceito e discriminação racial. Primeiro, por pertencer a uma família que, embora não fosse rica, tinha prestígio social, convivência com a elite Nascentense e um grande valor social. Esse “status social de sua família” permitia que a professora, na infância, adolescência e fase adulta, pudesse freqüentar os círculos sociais e tivesse uma convivência social sem problemas. E segundo, a atitude de seus pais em buscar protegê-la sempre que possível de situações que pudessem estabelecer diferença entre ela e as demais crianças e de situações que a expusesse como vítima de preconceito e discriminação por conta de sua cor negra. É interessante notar que apesar dessa “super proteção”, a Professora mostra que conhece a problemática racial que atinge a população negra na sociedade brasileira e em Nascente. Porém, a sua socialização no ambiente familiar, que não permitiu que ela presenciasse de frente situações racistas, fez com que a Professora construísse uma percepção ingênua dessas questões, demonstrada no último trecho de sua fala que:

[...] quando a pessoa tem um complexo a pessoa se sente complexado, ela fica atenta a tudo isso não é? Acho que observa nos mínimos detalhes qualquer coisa, eu nunca senti... Como eu falei, fui criada assim, numa família de várias cores, minha mãe, meu pai é tudo. Eu sempre encarei com a maior naturalidade, nunca liguei pra essas coisas. Vai ver até que exista, mais eu nunca parei pra observar, eu acho que não sei, por que eu nunca parei pra observar, por que nasci numa família cristã, onde todo mundo era igual e ninguém era superior a ninguém.

Ela não consegue se distanciar de sua referência de vida e sua percepção ingênua faz desconsiderar o fato de que são raríssimas as crianças negras que têm a oportunidade de nascer num ambiente familiar igual ao dela, portanto, dificilmente vão encontrar essa proteção no seu seio familiar. Na verdade, elas estarão mais propensas a enfrentar, em sua trajetória de vida, situações racistas que poderão lhes causar seqüelas irreparáveis, como a negação de si mesmas.

A Professora D relata na entrevista que:

Para falar a verdade sofri isso até dentro da minha própria casa, minha mãe é de pele clara, meu pai é de pele escura, o cabelo dela não é escorrido e nem é duro, mas também não é molinho não (risos). Você acredita que passei um grande tempo da minha vida achando que minha cor era um problema. Não hoje porque tenho outra consciência, tenho outra mentalidade, não sofro mais por isso, mas já sofri na minha infância. Porque na minha casa só quem é dessa cor [negra], sou eu e meu irmão e os outros têm a pele clara. E minha mãe me chamava: - sua negra, negra e sempre aquilo e você sabe o que é ser uma criança que foi criada com aquilo? É como se minha cor fosse um problema, um defeito, uma lesão. Até então achava que minha cor fosse assim capenga ou como andar na cadeira de roda, isso é terrível. E hoje assim... Sou até cruel e eu joga na cara da minha mãe, a gente começa a brigar e digo para ela que fiquei muito tempo achando que minha cor que era uma aleijada, por causa que a senhora me chamava de negra e não sei o que...Quer dizer isso é cruel. Na época sim, claro, hoje não, mas na época sofri muito. Sua própria mãe ficar te chamando de negra, sua negra preta, seu sabão de mula. Era o que mais que ela me chamava (risos), pau de fumo, era assim, ficava assim sabe? A família da minha mãe o povo é toda de pele clara e por sinal, esse racismo aí entre aspas, pra você ver como é importante divulgar isso nas escolas. Porque minha mãe coitada é uma ignorante, ela não é analfabeta, mas também não frequentou a escola, minha mãe tem 70 anos, a escola da minha mãe foi àquela escolinha pra não ficar analfabeta. Minha mãe quando casou com meu pai, meu avô não queria porque meu pai era preto, casar com aquele negro, filho desse negro. Quando minha mãe teve a gente, eu e meu irmão que é filho do primeiro casal que é dessa cor [negra] e minha outra irmã é clara. Sempre a referência [do avô] era assim: - filho daquele negro, que não sei o que... Meu avô nunca quis o casamento porque meu pai era negro, tá entendendo? Sempre digo, - se a senhora não gostava de negro porque procurou uma pessoa da pele mais clara? Tá entendendo? Que hoje fico assim fazendo cobrança ou fazendo ela pagar o que ela já me fez passar pela questão da cor, ela já me humilhou muito, foi muita humilhação, ela ficava me chamando de negra e negra, aquilo me doía na alma, ela fazia me sentir uma aleijada, minha própria mãe. Ela não tinha direito de fazer isso por ignorância não sei, mas hoje ela me paga por isso, hoje ela não faz mais. Pra mim, foi mais difícil como sempre pela questão financeira social, porque sou uma pessoa pobre foi difícil [estudar] por essa questão, porque não tinha recursos, foi por minha livre espontânea vontade, por que batalhei assim como tanto outros colegas. Agora na Universidade assim que cheguei na sala, vi como tinha poucas pessoas da minha cor. O povo mais branco, bonito (risos). Sou como a gota no oceano, tomei um choque, não foi bem um choque porque sei dessa realidade do negro, que o negro não alcança o outro, pela questão cultural, pela questão da condição social. Não sei por que o negro tá sempre na classe mais desfavorecida, ele tá sempre mais abaixo, como ele vai competir com outro? Na universidade pode ir pra perceber, pessoas mais claras, mais bonitas, mais tratadas, se você ver a condição financeira deles são outra. Sentir mais dificuldade por essa questão do social, a questão financeira mesmo. Em termos de QI, de estudar nunca fui uma péssima aluna na sala, sempre fui assim, não é pra mim gabar, por modesta, nunca fui na sala de aula de fazer parte dos alunos do fundo, sempre fui da comissão de frente, não tava humilhadinha, tava lá

na frente, sempre fui de correr atrás de buscar mesmo. Se isso aconteceu [preconceito e discriminação racial] foi na época que criança. Caso houvesse algum tipo de discriminação na escola, não sei se ia ser tão decisivo, importante na minha vida, diante do que vivi em casa. Se sofresse na escola, ia ser menos do que em casa, porque em casa era bem pior. Então se aconteceu isso foi uma coisa despercebida que ninguém faz isso abertamente na escola no meio que a gente vive, pelo contrário pode até fazer, mas faz sutilmente, mas fazer diretamente, sua negra, não sei o que... Na escola não se faz isso. No meio que a gente vive, geralmente não trata outro assim, ah não ser quando briga, ainda mais no dia-a-dia não faz isso. Enquanto na minha casa isso era abertamente, esse problema vem de lá.

O depoimento da Professora D revela que, assim como a Professora B, é fruto de um casamento inter-racial. Filha de mãe branca e pai negro nasceu negra para descontento de sua mãe. Mas, ao contrário da atitude de supre-proteção e amor da família da Professora B, a Professora F (ou D?) sempre foi, durante toda sua vida, muito hostilizada pela sua mãe devido ao fato de ter nascido negra. No trecho da entrevista acima, a Professora relata que sua mãe foi a pessoa que mais contribuiu para que ela achasse que ser negra era uma anomalia, uma doença incurável. Ela declara que ser chamada de “negra” pela mãe representava um insulto que a machucava muito e doía no fundo de sua alma. Porém, apesar de tudo isso e com muita dificuldade, ela conseguiu vencer na vida. Percebe-se que essa experiência humilhante e traumática, vivida em seu ambiente familiar, fez com que a Professora D criasse um mecanismo de defesa quanto ao tema racismo.

No processo de pesquisa, ela foi a última professora a ser entrevistada, pois resistia sempre ao convite de ceder uma entrevista para este estudo. Foi quase um ano de insistência até a sua aceitação. E no momento da entrevista é que pude perceber o porquê de tanta resistência. Era muito difícil para esta professora falar sobre essas questões. As suas expressões fizeram crer que aquele momento doía-lhe a alma novamente. Era como se fosse trazer todo o passado de volta. Lembrar, trazer à memória eventos nem sempre é uma experiência agradável, às vezes pode ser muito doloroso. Para Nilma Lino Gomes (2000, p.155), “é preciso ter sensibilidade para lidar com a questão racial e entender que não é fácil e nem tão simples falar espontaneamente sobre situações de racismo, discriminação racial e preconceito. Muitas vezes, a opção é pelo silêncio e o ocultamento”. Esta postura parece que foi a escolhida pela professora D para lidar com as questões de cunho racial no cotidiano do CMN. Apesar de ter demonstrado conhecimento das situações hostis de cunho racista que vitimam grande parte da população negra do país, o silêncio e a indiferença, frente às questões

raciais dentro da sala de aula, é a atitude dela. Quando questionada na entrevista se ela já tinha realizado algum trabalho ou discussão em sala de aula em torno de racismo e preconceito racial, a sua fala evidencia sua indiferença frente a essas questões.

Não. Falar a verdade agora estou acordando para isso. Às vezes a gente trata do assunto quando chega uma época dessa mesmo [do folclore]. Discutir essa questão consciência negra, uma reportagem, alguma coisa que leu na revista Veja, Super Interessante, que sempre aborda essa questão, tema como esse. Às vezes pego texto que acho interessante, trabalho com eles. Agora para trabalhar alguma coisa direcionada mesmo, voltada pra ele [racismo e preconceito racial], nunca fiz isso e não vejo ninguém fazer e não tem ninguém para estimular, não tem essa preocupação. Isso aqui é muito solto pelo menos nessa escola aqui especificamente, nada é amarrado. Até porque aqui é assim... Eu e o aluno somos totalmente livres. Faço o que quero no sentindo do programa que vou dar, não esquecendo também isso é bom que fique bem claro, que a gente não tem uma ajuda um aparato de nada e nem com relação à coordenação, de direção, de nada, é um negócio solto, uma coisa solta. A gente se sente solta, a gente sente até vontade de criar alguma coisa, mais às vezes a gente precisa de apoio de alguém, e sinceramente essa escola não tem, essa escola é totalmente assim sabe, tudo haver navios sei lá... Não tem ninguém para dar este aparato, não tem. É como falei para você, no início do ano até fazem um planejamento, trouxeram uma moça para mostrar algumas coisas, fazem projetos, a gente participou. Mas é como estou falando a você, tipo assim... a gente ver e depois não tem nada, ninguém para ajudar ou orientar e nem para dar uma idéia: - estou querendo trabalhar isso. Como seria isso? Faria como? Estimular o projeto. Já trabalhei em escola que o coordenador é atuante que junto com o professor dá sugestões e a gente sentava fazia e a coisa acontecia. Tenho alguns projetos que trabalhei na escola de Itabuna muito bom nesse sentido e lá era projeto direto. Às vezes, pego alguns projetos e aplico aqui, tenho aplicado projetos nesse sentido, mas produzido aqui mesmo nada.” (Professora D)

4.2. FORMAÇÃO DOCENTE

Outro fator que, aliado à história de vida, contribuiu para a que os/as professores/as percebessem e encarassem as questões raciais que permeavam a sociedade e o cotidiano escolar de determinada maneira e não de outra, era fruto também da formação recebida em seu processo de escolaridade. Regina Pahim Pinto (1990, apud MONTEIRO, 2006) realizou uma pesquisa, nos anos 90, nos cursos de magistério buscando saber se existia dificuldade entre os/as professores/as formadores/as para lidar com questões em torno da temática ético-racial na sua prática pedagógica. A pesquisa evidenciou que, por não haver contato nenhum em seus cursos de licenciatura com a temática da diversidade étnico-racial, os/as professores/as formadores/as,

[...] não percebem o vínculo entre a temática “relações étnico-raciais” e suas disciplinas quando tratam da temática o fazem á medida que situações contingenciais aparecem (o que nos leva a pensar que se as situações não se apresentam esta não é abordada) em alguns casos, tratam da temática de acordo com as datas comemorativas, ou seja, apenas em momentos específicos (MONTEIRO, 2006, p.126).

O contexto do CMN não difere muito dos achados da pesquisa de Regina P. Pinto. No questionário aplicado, evidenciou-se que todos/as professores/as que participaram da pesquisa têm formação em nível superior em diferentes licenciaturas e alguns/mas deles/as (três), na época, estavam terminando a pós-graduação em nível de especialização. Como mostra as tabelas abaixo:

TABELA 10 - FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DO CMN EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

FORMAÇÃO ACADÊMICA GRADUAÇÃO		QUANTIDADE DE PROFESSORES/AS	
PÓS-GRADUAÇÃO /NÍVEL	QUANTIDADE	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO
Especialização	03	Psicanálise Clínica, Educação especial, Economia de empresas.	2003, 2000, incompleto
Mestrado	-----	-----	-----
Doutorado	-----	-----	-----
	História	02	
	Letras	04	
	Administração	01	
	Química	01	
	Ciências Físicas e Biológicas	01	
	Educação Física	01	
	Economia	01	
	Geografia	01	
	Total 12	Total 12	

TABELA 11 - FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DO CMN EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Apesar de todos/as serem graduados/as, identificamos, a partir de suas falas, que eles/as não tinham uma formação que lhes desse subsídio e lhes garantisse uma prática pedagógica atenta e voltada para as questões raciais, pois não receberam durante sua formação escolar, nenhum conteúdo ou referencial que retratasse a temática ético-racial.

Não. Nem na faculdade. Lá a gente tinha uma matéria Literatura Africana que enfocou o sentido da literatura africana. Mas não para trabalhar em sala de aula. Falar sobre o negro... Com relação ao negro o que tenho em mente assim... é a questão da própria saga do negro, que foi trazido. Que a gente conhece na História, que a gente vê e não tem como correr. A questão do negro escravo, que era trazido pra cá, numa situação sub-humana nos navios. E também vi na literatura de Castro Alves discutir a questão, poeta dos escravos nas 3 fases do romantismo. Só ai e também aqui [no CMN] quando estudava História com a professora Irene e por sinal já morreu, fez um trabalho voltado para discutir, tipo assim... a questão do negro que não era desvantagem ser escravo. Olha o argumento dela, dizia que tinha escravo que dormia com os senhores (risos) Ela usou aquilo como se fosse uma grande coisa (risos). Isso é muito cruel. Que dormia, tinha filhos [referindo-se às informações que a professora transmitia sobre a relação senhor X escravo]. Achando isso o privilégio [a professora Irene]. Ela fez duas equipes, uma pra dizer a vida do negro como era difícil e outra para falar as

vantagens [de ser escravo]. Sinceramente não vi nenhuma [vantagem] de ser escravo. Um dos argumentos [da professora] foi esse: que tinha negros que dormia com os senhores, nunca saiu da minha cabeça. Meu Deus como pode? Aí é cruel viu! (Professora D)

Eu estudei no Instituto Nossa Senhora da Piedade [em Ilhéus], aonde a gente fazia muito teatro...lá nós tínhamos teatro, a gente fazia peça, a gente fazia todas as encenações possíveis... e então sempre muita capoeira. Eu diria que já fizemos uma peça que era do candomblé em si, que dizer são coisas que a gente aprendeu. Comidas típicas, essas coisas, sempre tinha feiras, essas coisas lá... Então a gente sempre aprendia alguma coisa da Cultura Africana. Não diretamente ligada, de dizer vamos fazer isso para aprender sobre a África não, mas porque indiretamente isso na História caía nos assuntos. (Professor G)

Na minha época de estudo esta questão não era discutida como parte de um processo e como formação de nossa cultura, como formação de todo processo sócio-político de uma sociedade. (Professor F)

Quando questionados/as se já haviam participado de algum curso, capacitação ou seminário voltados para a questão da diversidade étnico-cultural e cultura negra na escola, eles/as responderam:

- Infelizmente não.
- Não.
- Não, especificamente.
- Sim. “Diversidade Cultural e Cidadania”, Pluralidade Cultural – o estudo de nossas raízes”.
- Não.
- Não.
- Não.
- Sim. Formação social de educação social pela PUC.
- Não.
- Não.
- Não.
- Fiz um seminário para o encerramento do meu curso de história na faculdade (UESC).

Como se pode observar os/as professores/as do CMN tiveram uma formação muito deficiente e precária para tratar e lidar com a diversidade étnico-cultural e com as situações de racismo presentes no universo escolar, o que dificulta ainda mais que eles/as construam uma concepção crítica e política acerca dessas questões. O que esses professores/as aprenderam em sua formação escolar foram muitas informações distorcidas e equivocadas sobre o negro e sua cultura. Ao invés de serem instrumentalizados para problematizar e trabalhar a questão racial de forma efetiva, os professores acabam contribuindo para perpetuar as idéias, imagens e

estereótipos negativos do negro e uma visão folclorista da cultura negra. Como, por exemplo, a distorção cognitiva que possivelmente gerada na cabeça de uma pessoa ao ouvir as informações passadas em sala de aula como conteúdo escolar pela professora Irene relatadas no trecho da fala Professora D.

Aliado a esses fatores, história de vida e formação, os/as professores/as do CMN revelaram um desconhecimento total em relação às políticas de ação afirmativa que buscam eliminar os danos perversos que a ideologia racista gerou para a população negra do país. No campo das políticas educacionais o desconhecimento é muito grande. Questionados/as se eles/as conheciam alguma proposta, lei, projetos ou referenciais curriculares oficiais (MEC, Secretarias Municipal e Estadual de Educação, etc) voltados para o trabalho com a diversidade étnico-cultural em sala de aula, responderam:

- Se existe, eu não os conheço e nem tenho acesso.
- Conheço apenas de leituras da revista Nova Escola e outras fontes de informação que estão voltadas para a educação. Não especificamente da Secretaria Municipal ou Estadual.
- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais se trabalha com projetos, principalmente na área de História.
- Não. Não conheço nenhuma.
- Não.
- Não.
- Não.
- Este ano ainda não [2004]
- Oficiais não. Mas existem os PCN's que já estão inseridos no contexto escolar.
- Não conheço.
- Não. Mas gostaria de conhecer.
- Não.

Quando questionados especificamente se conheciam a Lei 10.639/03, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, todos responderam que não. Afirmaram estar tomando conhecimento desta Lei por intermédio de minha pessoa e solicitaram uma explicação sobre a Lei. Depois de um breve exposição sobre o teor da Lei, os/as Professores/as teceram opiniões sobre a mesma.

- Como a cultura africana na formação cultural, na formação étnica de um povo, acho muito importante essa discussão para ampliar, para discutir a

formação cultural, como se fosse algo para compensar o déficit que tem para com a cultura negra e é uma discussão que é precisa e é importante que tenhamos matérias, seminários, que a escola esteja aberta para discutir isso. [...] O nosso povo tem um déficit econômico, um déficit cultural muito grande; é por isso que eu vejo que tem de ser discutida. Agora vamos discutir de que forma? Qual forma que vamos colocar nas escolas, de que forma? Qual o objetivo? O que é importante como formação cultural de um povo. Agora tudo tem que ser discutido: as razões o por quê. (Professor F).

- Não. Conheci quando você falou, há pouco [faz referência ao desconhecimento da Lei 10.639/03]. Eu acho que toda lei, de início, ele causa impacto e que para trabalhar este tema “História e Cultura Africana”.... Eu como professora de História, quando eu falo sobre os escravos, formação ética, costumes, hábitos dos negros que nós herdamos, mas uma matéria específica... eu não trabalhei e eu acho que tão cedo eu não vou trabalhar. Vou fazer um planejamento, ver o que é; se vai mandar o professor fazer este tipo de estudo, o material que vai ser mandado, os objetivos que vão ser atingidos, esse tipo de coisa assim. Não em forma de lei... Na sala de aula, a gente já trabalha com certas deficiências, principalmente na escola pública, e de repente você vem com uma nova lei, isso é muito perigoso (Professora A).

- Não, não conheço. Esta lei é tipo obrigatória? É fazer parte do currículo da escola? Eu acho legal, muito bom, até para conscientizar a população, até em relação à questão da cor, que tem muita gente que fica se achando branco só porque tem a pele amarelinha: “Sou branco, você negro, sua preta, sua não sei o que...né?” Acho que não é por aí.. Olhe, eu trabalho com números, matemática, mais essa lei não. Você acha que isso é imposição? Você acha que Lula impõe isso. Eu ouvi Lula na televisão, obrigando toda as escolas semanalmente a hastear a bandeira Nacional e os alunos cantarem o hino como lei. Ninguém cumpriu! Será que o presidente acha que não adianta impor, pois ninguém respeita; todo mundo faz o que agrada. Essa lei eu tô conhecendo através de você! Eu acho que devia trabalhar mais esta parte cultural. Sei lá... muitas vezes a pessoa perde tempo com disciplinas que não acrescentam nada. Eu acho que se voltasse mas pro lado cultural do aluno, pesquisasse a região, tinha que começar por aqui né? Pesquisar a própria cidade, depois as cidades vizinhas, eu acho que ele ia se sentir... Depois, hoje, por exemplo, o negro, o branco, o índio, são habitantes naturais do Brasil e que nós formamos não uma raça mais um povo, né?, Nessa microrregião nós somos um povo brasileiro. Uma região tem mais brancos, outra tem mais negros. Eu achava que se devia olhar essa parte respeitando as culturas; eu acho que todo mundo ia se entender melhor. Quer dizer, eu sou diferente, criada em tal região, da família tal, fulano é assim também.... por que ele vêm de outra família? Eu acho se não houvesse aqui [Leis anti-racistas], no Brasil não ia haver mais negro. Se não tivesse essa... discriminação toda desde o início, como se o ser humano não existisse. Hoje ninguém ia saber, se não houvesse essa mistura de raças. Têm famílias... Como eu falei: se mãe fosse ouvir o que a família falava do meu pai, ela não tinha casado com ele, e sim com um branco... e aí eu nem existiria; eu gosto tanto da minha cor. Se tivesse que voltar atrás e escolher...” (Professora B).

- Acho importante. Agora, o problema dessa lei é que não vejo fazer isso nas escolas. A cultura africana preferia mais a preocupação para a Cultura Regional, porque na regional você já vai encontrar África. Então, deveria ser

isso: uma história, uma geografia, voltada à região, coisa que não existe. Se a gente perguntar aos nossos alunos, o relevo da região em termos geográfico, ninguém sabe, mas sabe do Brasil, sabe da Europa, mas não sabe da sua região. Se você perguntar a história da sua região, do outro. A importância que acho que deveria existir era o regionalismo da educação, se preocupar com a região nossa. (Professor G).

Observa-se que a opinião dos/as professores/as frente à perspectiva que a Lei traz é muito positiva. Porém, eles defendem que o foco seja a História da Região Sul e que, dentro disso, possa ser estabelecida a relação com a História e a Cultura Africana, tão presentes nessa região como ficou demonstrado no Capítulo I desta dissertação. Identifica-se também nas falas acima uma certa preocupação de como cumprir efetivamente as determinações que a Lei impõe. Isso já traz, implicitamente, a necessidade de um acompanhamento técnico/pedagógico que instrumentalize estes/as professores/as com uma bagagem teórica e com metodologias que venham dar conta em sala de aula do “Ensino de História e Cultura Africana”.

A Professora A, em sua fala, enfatiza: “Veja bem...eu acho importante o material que vai ser usado, os argumentos que vão ser usados, os objetivos que vão ser atingidos, isso tem que ser trabalhado, tem que vir pra mão do professor; não é jogar isso, trabalhar de qualquer forma, e sim, com responsabilidade”. O Professor G afirma “que deve existir a diversidade cultural”. Porém, considera muito importante que “primeiramente tem que preparar o professorado todo para fazer isso. Porque na realidade a gente trabalha não só o professorando como a própria escola, que não está preparada”. Apesar de desconhecem a Lei e não apresentarem competência técnica e política para sua operacionalização, consideram este trabalho de muita relevância. Quando questionados sobre a importância de ensinar História e Cultura Africana na escola, as respostas foram:

- Sempre foi importante, mesmo porque o educando fica sabendo porque da mistura de cores na nossa formação étnica e, por consequência, hábitos e costumes herdados do negro.
- Sim. Principalmente na Bahia [onde] a maioria é negra ou mulata. Herdamos uma grande parte da nossa cultura: vocabulário, danças, culinária, etc. É uma realidade que não pode ser desprezada.
- É indispensável para que o aluno participe melhor na sociedade, compreendendo-a, inserindo-se e influenciando-a.- Não temos uma disciplina Cultura Africana, mais a história é muito importante quando esta inserida no seu contexto.

- - Sim, pois possibilita ao aluno um contato indireto (sic) com a História e a Cultura africana.
 - Claro, porque o educando conheça a sua cultura, origens e sua etnia.
 - Pode ser importante, pois herdamos muitas coisas da cultura africana. A cultura brasileira é formada por parte da cultura africana. A África faz parte da história e formação do Brasil.
 - Sim. Até mesmo para desenvolver no aluno, além dos conhecimentos, o respeito a admiração pela cultura negra que tanto contribuiu para a formação da população brasileira.
 - Muito importante, pois estaríamos trabalhando com a história da nossa origem, nossos costumes, nossos hábitos, nossa alimentação, nossa medicina.
 - Eu acho importante que eles primeiro conheçam a cultura do seu povo, para depois conhecer a cultura africana e outras.
 - Seria importante para que o aluno tivesse mais conhecimento o respeito das raças que formou o povo brasileiro.
- Sim, porque é nossa própria história que teríamos que resgatar.

Percebe-se nas respostas dos/as professores/as um entendimento e consciência muito grande sobre a importância do ensino de História e Cultura Africana na escola para a construção de um conhecimento sobre a nossa formação, para uma melhor compreensão do/a aluno/a sobre sua origem étnica e para valorização da cultura negra. Porém, apesar de toda ênfase atribuída a História e Cultura Africana, num outro momento da entrevista, os/a professores/as revelaram a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, no campo do discurso há uma ênfase da importância do ensino da História e Cultura Africana, todavia, na prática nada é concretizado. A falta de problematização e de um trabalho mais sistemático em torno dessa temática é muito prejudicial para a efetivação de um trabalho dentro da escola sobre a perspectiva da diversidade étnico-cultural. Além de que tira a oportunidade do alunado de construir subsídios para que ele possa elevar sua auto-estima, afirmar sua identidade e defender-se de práticas racistas na sociedade em que ele vive.

Desde a década de 70, o Movimento negro vem insistidamente defendendo a incorporação no currículo escolar do ensino de História e Cultura Africana como mecanismo poderoso para a desconstrução de todo um referencial de mundo etnocêntrico que serviu, por muito tempo, para inferiorizar o negro, denegrir a sua identidade e colocar sua matriz civilizatória como primitiva e incivilizada. Além disso, possibilita a emergência de outros referenciais e cosmovisões de mundo que levam “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua

história” (BRASIL, 2004, p.241). Uma questão da entrevista perguntava ao/a professor/a: Você trabalha em disciplina alguma abordagem sobre a cultura africana?

- Especificamente não. Só o que está no meu trabalho dentro do meu planejamento, um olhar voltado para trabalhar isso, aquele compromisso ...isso não tenho. Trabalho como tô falando... assim na semana do folclore, trabalho a questão cultural da raça negra quanto da branca, os povos. Com relação a ver a cultura do negro, índio, do branco, só nessa ocasião específica, fora isso, a não ser quando tem um livro texto, como de português que aborde esta questão, aí discuto com ele, trabalho o texto especificamente na sala de aula e pronto. Mas fazer um projeto voltado pra isso não. (Professora D)

Na fala da professora D, identifica-se uma ausência muito grande de abordagem da temática “História e Cultura Africana” em sua prática pedagógica. A professora admite não ter um olhar voltado para esta questão, que se encontra ausente em seu planejamento. Ela só problematiza a questão em sala de aula quando esta faz parte de um dos capítulos do livro didático ou em momentos bem pontuais, como na semana do folclore. Para o alunado, o impacto da prática dessa professora tem uma conseqüência séria na medida em que o impossibilita de ter acesso às informações que vão dar conta de problematizar de forma crítica e política as questões raciais que envolvem o seu cotidiano e a sociedade como todo. Para garantir esse conhecimento por meio da prática pedagógica desta professora, os/as alunos/as precisam ter a sorte de que a escola tenha escolhido um livro didático que apresente a temática.

- Deveria ser mais presente. Eu acho que as escolas faltam puxar essa discussão. Falta as pessoas assumirem-se realmente, discutir, não apenas nas escolas, mais nos movimentos sociais, nas associações de moradores, acho que os partidos tem uma função importante. Tércia enquanto instituição representativa de uma sociedade é preciso que se discuta linfáticas desta natureza, para que o povo, para que uma sociedade que tem internacionalizado dentro de si um certo preconceito, ela possa encontrar realmente um espaço, possa realmente encontrar um caminho para se colocar como um sujeito de direito neste processo social. Eu acho que falta ainda essa discussão. Eu acho que os movimentos negros, principalmente o da nossa região, precisam discutir mais, estar mais próximas da escola e a escola estar mais próxima dos movimentos sociais para que se discuta realmente esta questão! A necessidade de se trabalhar com a cultura negra é importante porque, temos sim, marcos fortes da cultura negra, como por exemplo, a capoeira que é presente. Nós temos o pessoal da cultura, do candomblé presente em muitos terreiros. O que eu acho que deve estar presente, é o que o pessoal, por exemplo, que participa da capoeira, muita

gente não sabe da importância étnica da capoeira na formação de uma cultura. O que eu acho que deve ser discutido é isso, por que a capoeira é importante? Por que é um processo que tá presente sim, mas passa despercebido. É como candomblé por exemplo, é preciso que se discuta para que não haja aqui nessa sociedade uma discriminação por quem é do candomblé, que é considerado de segundo plano, subservissa, porque está indo de encontro aos parâmetros religiosos. Eu acho que é preciso que se discuta isso como parte de uma sociedade, formação cultural que tá presente na sociedade, porém, não há uma discussão, uma importância desse processo. É existem um grande número de pessoas que são adeptos da cultura [negra] e que não tem coragem de se assumirem, justamente por que, o preconceito, tá? Pessoas que são adeptos são colocadas como pessoas que tão indo de encontro, entendeu? Então as pessoas têm medo, são poucas as pessoas que realmente se assumem, que têm a coragem de se assumir, porque tem um processo preconceituoso por trás de tudo isso, principalmente a juventude nas escolas, quando se fala de candomblé, por exemplo, há um tom discriminante, há um tom de gargalhada, como se aquela pessoa estivesse caminhando por uma margem errada, tá? Então existe isso. Então eu acho isso [preconceito] muito perigoso nas escolas. Se você não tem pessoas que tem uma formação ampla de todo esse processo cultural para estar a frente de determinados processo, que vocês sabe que, principalmente a escola pública, ela é um laboratório na verdade não é? É muito heterogêneo, nós recebemos pessoas de diversos facções, cada pessoa tem uma cultura quando ela chega nesse espaço cultural que a escola E neste espaço democrático, muitas vezes as suas raízes são tolhidas porque ela não encontra espaço. E é por isso que eu acho que deve ser discutido, todo esse processo. Falta as escolas e os grêmios estudantis promoverem esses debates Os estudantes conscientizarem-se desse processo pra gente abrir mais essa discussão. Eu acho importante essa temática, essa questão da diversidade tem que ser discutida, como riqueza, como patrimônio cultural do estudo, da formação do nosso povo brasileiro. Essa riqueza cultural precisa ser discutida, para que as pessoas possam entender, que as mais variadas culturas que formam a nossa sociedades tem um leque da importância não é? (Professor F).

O Professor F denuncia a ausência da temática na escola e argumenta ser esta uma questão de maior importância para que as pessoas possam compreender melhor o papel que as diferentes culturas desempenharam como também a participação destas no processo de formação da sociedade brasileira. Defende também que o trato dessas questões em sala de aula contribui para desconstruir as imagens e conceitos negativos que geram o preconceito e a discriminação, principalmente no interior da escola. Sugere que esta, enquanto instituição democrática deve se abrir mais para esta questão.

- Temos grupos de Capoeira. Antigamente tinha vários grupos de teatro que agente trabalhava a cultura afro. Hoje em dia ela está um pouco esquecida. Nas escolas a preocupação dos educadores hoje não tá mais nas artes. Está [a preocupação] em aprovar os alunos, esquecendo a parte cultural. Isso esta

visível nas escolas públicas e particulares em geral. A cultura da nossa região tá esquecida. Não só a Afro como todas as outras. Não há preocupação em escola nenhuma, nem particulares, nem públicas. Da cultura negra, o Candomblé, continua em atividade muito forte na nossa região. Há vários terreiros aqui dentro de Nascente e ainda é muito importante para a população mais pobre, que na hora dos seus apertos, procura essas seitas, essas religiões. Mas na realidade acho mais uma seita, onde muita gente freqüenta. Realmente isso é uma cultura negra. A capoeira também está presente. Muitas pessoas praticam. Tem grupos importantes dentro da capoeira. A falta de presença, a falta de incentivo que eles não encontram, dificuldades para a capoeira continuar. Então são essas coisas que estão precisando na nossa região. Por ser cidade pequena, ela fica longe dos incentivos federais, estaduais e o município em si, não tem interesse de preservar essa cultura. (Professor G)

Aqui, o Professor G também denuncia a ausência e o esquecimento da temática História e Cultura afro-brasileira no currículo escolar. Apesar da riqueza cultural da região, da presença da capoeira, dos terreiros de candomblé, esta riqueza cultural não se constituiu uma preocupação das escolas atualmente. Denuncia também a falta de políticas do poder público para incentivar e preservar esse legado cultural. É importante destacar na fala do Professor que, enquanto escola, ele omite seu papel de sujeito histórico e produtor de saberes de quebrar essa lógica e apatia da escola e poder promover trabalhos em seu interior que busquem problematizar as questões que para ele estão esquecidas pela escola. Passar a bola é uma atitude muito típica da educação brasileira. Na falta de cumprimento do nosso papel enquanto professor, é mais fácil atribuir a responsabilidade dos erros à escola, à sociedade, aos alunos, à família e às autoridades políticas. O professor não pode esquecer que ele é e faz a escola.

- Acho uma coisa esquecida. Não vejo em Nascente essa preocupação em divulgar a cultura do povo Nascentense. Todo povo tem sua cultura, por mais simples que seja, ele tem sua cultura. Os índios têm sua cultura, os negros, todos os povos têm sua cultura e em Nascente não vejo essa preocupação. Não sei se isso parte muito da questão dos governantes, se tem haver de uma certa forma, acho que tem. Não vejo essa preocupação, vejo a coisa distante. Que tenha observado não. Não vejo essa preocupação em divulgar, trabalhar isso nem no social, assim, em termos de sociedade, nem nas escolas existe essa preocupação. Itabuna até que vejo isso, semana passada estava lá e tinha uma passeata, teve discurso, carro de som, aqueles movimentos. Itabuna tem mais uma consciência, o povo de lá e mais consciente em relação aqui. O que observo aqui, nesse sentido, é algum evento na escola sobre o folclore, a gente enfoca a questão cultural nesse sentido. Na escola a questão do candomblé, capoeira que tem haver com a

cultura negra É só nesse momento que o pessoal vem apresenta a capoeira. Mas uma coisa direcionada pra isso não existe. (Professora D).

A fala da Professora D, novamente, vai revelar o grande silêncio e descaso da escola frente ao trabalho pedagógico e à composição curricular que leve em conta o legado da história e da cultura africana. E, mais uma vez, encontramos na fala desta Professora a atitude de passar a responsabilidade sempre para o outro. Evidencia também uma prática que vem sendo muito criticada pelos intelectuais que teorizam sobre o ensino da história e cultura africana, o trabalho pontual dessas questões apenas da semana do folclore.

Olhe... têm. A gente vê assim, o que refere a cultura negra aqui em Nascente, mais aquela de... do folclore mesmo, né? (Professora B)

A Professora B também declara ser tais temáticas reduzidas dentro da escola a trabalhos pontuais realizados apenas na semana do folclore.

As falas acima evidenciam a consciência que os/as professores/as têm da importância do trabalho em sala sobre a História e Cultura Africana, porém fica clara a dicotomia entre discurso e prática, já que o que prevalece na prática é o silêncio de tais questões no currículo escolar e a ausência de iniciativas da escola, do corpo docente e das autoridades competentes voltadas para o trato desta temática no cotidiano escolar. Esse vazio de iniciativas ficou mais evidente quando questionamos aos/as professores/as se existia alguma proposta, projeto ou ação pedagógica no C.M.N. para o trabalho com a diversidade étnico-cultural em sala de aula.

- Não. Fica sempre a critério da cada um; como trabalhar as diferenças em sala de aula.
- Se existe, ainda não chegou ao meu conhecimento.
- Desconheço.
- Não.
- No ano 2004 desconheço.
- Não lembro no momento de nenhuma proposta
- Que eu tenha conhecimento não.
- Não, se existe não tenho conhecimento.
- Na disciplina de Língua portuguesa sim. Em especial na semana do folclore.
- Sim.
- Sim. Professores de História trabalham em sala de aula.
- Especificamente direcionado para essa questão não.

Quando questionados se já tinham desenvolvido algum trabalho pedagógico voltado para a questão da diversidade cultural, especificamente para a questão do negro e sua cultura, responderam:

- Sim, quando fiz o seminário no Centro Educacional de Nascente (CEC).
- Não.
- Não.
- Não.
- Não.
- Não.
- Não.
- Sim, apresentação da cultura negra como candomblé, capoeira, musica, comidas, típicas etc.
- Não.
- Não.
- Não.
- Não. O que já posso ter feito, mas sem nenhum compromisso de trabalhar a diversidade cultural, foi trabalhos voltados para a questão do nosso Folclore Brasileiro, que não deixa de ser uma diversidade cultural.

Além do vazio e do silêncio em torno da questão, a fala dos/as professores/as revelaram que temáticas relacionadas à Cultura Negra são trabalhadas dentro da escola numa perspectiva superficial, reducionista e folclorista. Quanto a isso, Canen (2002, p.182) adverte que, dentro da perspectiva curricular multicultural, o folclorismo é encarado como uma,

[...] redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de “feiras de culturas”, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco.

Ainda, segundo a autora (ibid, p.183), esse tipo de discurso folclórico, preconiza “a ‘alegria de ser brasileiro’, em termos de mistura pacífica de raças e credos, ocultando discriminações e relações desiguais entre sujeitos e universos culturais diversos”.

Os dados também evidenciaram:

1. Um certo descaso com questões referentes à cultura negra e à diversidade étnico-cultural. Questionados se, enquanto professores/as, já se preocuparam com as questões raciais no Colégio de Nascente, eles/as responderam:

- Não, não aqui, a educação municipal, eles priorizam por exemplo à condição econômica, fornecer fardas, merendas as escolas, porque a maioria são pessoas que não tem condição de tomar em um café ela manhã. Por parte da educação municipal, eles não se preocupam com isso de forma alguma. (Profa. Rosina)

- Não, eu acho que ainda é um déficit, sobretudo da secretária de cultura, eu acho que deve aproximar principalmente as escolas dessa discussão. Não há uma programação para discutir esta temática, eu acho que ainda há um déficit e nós precisamos e em nosso projeto político incluir esta questão cultural, principalmente, este tema diversidade cultural, da convivência dessa diversidade cultural em uma sociedade. A gente quando possível, coletivamente, tem algum projeto, alguns seminários nesse sentido, algumas discussões. No dia da consciência negra tem se produzindo muitos seminários, tem se discutido. Porém, isso fica ainda muito restrito ao professor, como se fosse uma extensão de uma matéria e não como um processo, um projeto de inclusão social. Então é o que nós temos produzidos a nível de escola. Restrita [discussão] aos conteúdos escolares, mas não como um projeto de inclusão social, entendeu? Acho que é nesse sentido que a gente precisa realizar mais debates. Nossa cultura, a nossa escola, o poder público estão em déficit, principalmente com este processo todo histórico. Toda essa formação passa despercebida, não há um resgate, não há uma memória. Fica muito difícil então. O que precisamos realmente é discutir um projeto cultural para Nascente e nesse projeto cultural é necessário que tenhamos o resgate de toda essa cultura legal, de como o negro está inserido neste processo. Nós temos pessoas de contribuição afetiva nesta sociedade que passaram e não tem nada registrado. Então nós precisamos realmente de um projeto. (Prof. Jorge)

- É uma pena mais eu acho que a escola não se preocupa muito com isso não; as questões da diversidade raciais não são problematizadas. Se acontece é por acaso. Sempre acontece aqui dentro e lá fora entre as crianças. Porém, o negócio é encarado na brincadeira, coisas de colega, ninguém liga mais. Se acontece algum problema aqui o racismo, eu acho que ninguém ne liga, já consideram isso uma naturalidade, eu acho que ninguém se preocupa com isso, não. Eu acho que, que, o... a escola devia se preocupar com a cultura, né? Mostrar que a diversidade é importante mostrar assim, que as diferenças raciais, culturais, só fazem a gente crescer mais, culturalmente, que a gente entende mais a vida, temos que entender essas diferenças, mas não, não liga muito pro isso, não! É uma pena mais o povo é assim, muita gente não sabe que o africano contribuiu muito, exemplo: o caruru, as danças, o vocabulário foram herdados do negro, tudo que nos temos é herdado do índio, principalmente do negro. (Professora H)

Mais uma vez, fica evidente o descaso com as questões raciais no cotidiano do CMN. Situações de cunho racista, de acordo com a Professora H, são encaradas no cotidiano do colégio como práticas comuns, já naturalizadas e que não causam estranhamento e preocupação para a escola. Atribuí também a culpa pelo descaso da própria vítima, a criança

discriminada, que segundo a Professora considera as atitudes racistas como “triviais”. E o pior é que os professores não se vêem como promotores dessa mudança necessária no interior da escola e em sua composição curricular. Na opinião dos/as professores/as, essa mudança fica sempre a cargo do “outro” (Direção, Coordenação, Secretário de Educação, Governo, etc). Essa concepção dos/as professores/as tem uma repercussão negativa muito grande na implementação das políticas de ação afirmativa que primam pelo trabalho no cotidiano escolar das “Relações Étnico-raciais” como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A fala dos/as professores/as evidencia que esta perspectiva só poderá ser implementada na escola se os órgãos governamentais assumirem esta responsabilidade.

2. Silêncio e não-problematização do preconceito racial, revelando um descaso muito grande da escola frente à problemática étnico-racial. A preocupação dos/as professores/as ainda reside na transmissão dos conteúdos escolares e na aprovação dos/as alunos/as.

- Não, nunca fizemos um trabalho ligado diretamente ao preconceito racial . De vez em quando a gente pode falar, como falei do surgimento do homem e da origem atual do homem que é Africana e não Italiana, ainda fico perturbando algumas pessoas de cor clara na sala, você amarelos vieram tudo da raça negra e pronto, não tem mais a história que vocês era a raça principal não, vocês vieram da África. Eles ficam tudo quietinhos, todo mundo Africano. Então a gente conta à parte da evolução do ser humano, o ser vivo a gente trabalha de qualquer jeito com África que ela é o berço da humanidade. (Professor G)

- Não... nunca vi, ninguém se preocupou com esse lado. Olhe...eu particularmente fico preocupada mais com meus alunos. Quanto mais o tempo passa, vamos tendo mais ou menos pouco compromisso por parte dos alunos e dos pais também, eu não sei também pela exigência dos pais, em diminuir o número de analfabetos, os alunos estão sendo aprovados hoje de qualquer maneira, os alunos muitas vezes não estão preocupados, há um grande número de alunos aprovados, mas cadê a qualidade? A minha preocupação maior é essa e meu sonho é trabalhar só com alunos de 5ª série, ou voltasse para o primário, de onde eu comecei, porque naquele tempo a preocupação era maior. Hoje os alunos estão chegando aqui e nem sabem escrever nem o próprio nome, quer dizer é mais aquela preocupação de conteúdo. A escola deve socializar os alunos, por que a socialização, eles iam aprender a respeitar mais as pessoas e nem todo mundo é igual, as pessoas são diferentes, graças a deus já pensou se todo mundo ia ser monótono demais tudo da mesma cor, todo mundo bonito, que graça ia ter a vida?

3. A ênfase demasiada no preconceito de classe e não no de raça, sendo o preconceito racial relegado a um segundo plano.

- A gente só não verifica isso [preconceito de classe] no meio social como também nas salas de aula, principalmente quando o aluno não apresenta uma condição econômica vantajosa que ele possa fazer um grau de amizade em sala de aula, quando ele não tem [condição econômica], ele mesmo se isola por si só. A gente [professores/as] que tem conhecimento disso, a gente procura juntar já sabendo do que se trata. E as crianças de cor mais clara, ela não tem muita vontade de se ajuntar não mais. A pessoa tem mais dinheiro, isso influencia muito, ela tem mais facilidade de integração. Ela se torna branca pela própria condição. Veja só, quando você vê um negro no meio de pessoas brancas ou ela tem uma condição econômica elevada ou ele tem um autoconhecimento muito alto. Quer queira ou não ela [esse concepção] está arraigada (*sic*) em nossa cultura (de Nascente). É da própria condição nossa aqui de Nascente, porque... quer dizer é uma questão cultural também do Brasil, mas como eu vivo aqui em Nascente, eu observo muito isso. Toda pessoa de condição escura, pode observar em religiões, em festas, em escolas, você vê na própria sociedade, essas pessoas são convidadas para eventos sociais, festas, mas, se for preto e pobre, pode ter certeza que não será chamada, a não ser pelo ciclo de amizade que ela mesma construiu. Não que eu seja preconceituosa, de forma alguma, mais eu gosto muito de observar, muito de me relacionar com todas as classes, pois, na minha classe de professora você tem que se dar com todas [classes], principalmente com a mãe dos alunos e você verifica isso, as pessoas têm mais facilidade de se entrosarem. Seja clara ou escura, as pessoas que não são da classe média já não têm tanta facilidade, a não ser assim, via de regra, alguma ou outra tem uma amiga de cor escura, tem uma condição econômica melhor que a sua ou igual, tem um grau de escolaridade bom, ela é vista aqui em Nascente, de maneira completamente diferente. (Professora A)

- Tem que ter dinheiro tem que ter uma posição tem que ter um título cultural, que pelo menos seja visto pelos outros aí, tem valor! Mas com reserva, né? Mas se chegar uma pessoa estranha às outras pessoas se apressa logo em dizer é doutor, doutora é professora, e isso ou aquilo, antes que alguém... né? Vão logo como se fosse um jogo, é melhor prevenir, antes que alguém maltrate, pensando que é... uma pena, mas essa é uma realidade. No hospital, nesses dias eu tava pensando, é quando se quer por exemplo, coletando sangue, né, as pessoas dizem, você, não, você é negro! Nós só vamos querer sangue de pessoas brancas, por que não dizem isso? E na hora que a pessoa estiver morrendo? Esse sangue é de preto, não ninguém diz isso, né? Por que o sangue é a seiva mesmo então eu acho que ninguém nessa hora que vai, precisar mesmo, para doar vida ninguém questiona, é um transplante ninguém vai procurar saber, se foi de quem, se foi de negro não, quero não! Ta morrendo, mas na hora não quero nem saber, na hora é tudo igual. (Professora B)

- Olha, Tércia, existe esta questão social, eu acho que em Nascente, como parte de um Brasil que tem um racismo muito grande, que tem essa questão e que a gente luta e que ainda existe, no fundo, no fundo, um certo resquício, ela ainda existe uma certa barreira, não muito é claro, mais, são algumas pessoas não são todas as pessoas, mais ainda existe esta questão do fator econômico neste processo de integração social. É claro que uma pessoa que vem de uma classe social não muito abastada, ela sofre esse processo, [de discriminação social] Se ela não tem dinheiro, sua inclusão na sociedade se torna mais difícil Ela tem a cor negra, ainda existe este processo, isso a gente não pode negar, só que não como antes claro! Só que hoje a sociedade está muito consciente, em busca de seus direitos e derrubando os seus paradigmas. (Professor F)

- Olha tem, só que não é muito visível [referindo-se ao preconceito de cor] porque na realidade ainda acho que o preconceito maior é pelo dinheiro na nossa região. O dinheiro é mais importante do que qualquer cor aqui, branco, azul, amarelo se não tiver dinheiro vai ter preconceito em Nascente isso é mais forte. Agora pela cor existe também. Conheço pessoas aqui, a qual não preciso falar, tem umas 3 ai, que tem racismo do preto e que não gosta do preto, também conheço branco que não gosta do preto, mas isso aqui agente sabe que pouca coisa, diante do racismo financeiro. (Professor G).

- É a questão do status, tratando se de uma cidade do interior como Nascente, acho que é o status, que pesa até mais. Não é a cor que vai deixar ser significante, não é isso, mas o status é que conta mais, quem é quem, o sobrenome, a família. Fulano é sobrinho de fulano, o olhar já é outro, ainda que ele seja negrinho, pretinho, pode até ser um filho adotivo (risos), alguém adotou no orfanato, mas é doutor fulano que criaa, o olhar, mesmo com relação ao branquinho é outro na hora de decidir [...] Ali é fulano, fulano. Então tem essa questão, pelo menos acho isso aqui, vejo, percebo e sinto. É a classe social de uma certa forma, numa cidade como Nascente, acho que pesa mais é isso [classe social], eu acho que tem influência. Então numa cidade como essa conta mais o nome viu! (Professora D)

Para Silva (2005, p. 95), esta crença e sobreposição das desigualdades econômicas sobre as raciais,

Opera dentro de um projeto político-ideológico em que a integração, mérito e democracia racial são postulados que “imperam” numa sociedade que historicamente denegou e minimizou o peso da questão racial. Assim, compreender o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira a partir das questões econômicas desestabiliza o viés racista sobre o qual esta sociedade se amparou, onde o fenótipo ainda demarca lugares na estrutura educacional, sócio-ocupacional e política do país.

4. Um olhar negativo e despolitizado frente às políticas de ação afirmativa para a população negra do Brasil, oriundo do não conhecimento da trajetória da população negra do país e das barreiras sociais que lhe são impostas pela ideologia racista, que busca naturalizar e demarcar o lugar do negro na sociedade. Olhar que desconsidera o fato de que uma sociedade norteada pela ideologia racista, dificilmente, sem políticas de ação afirmativa, vai garantir os direitos sociais de forma voluntária e espontânea, para a população que sempre esteve à margem. E acaba colocando a vítima, a própria população marginalizada e discriminada, na condição de culpada pelo seu destino. Os negros, na perspectiva dessas professoras, são os responsáveis pela manutenção do preconceito e do racismo. Pois, consideram as ações afirmativas uma política humilhante e que fazem com que o negro assuma publicamente sua incapacidade de lutar pelos seus direitos, já que, para as professoras o negro tem as mesmas condições que os brancos.

- Humilhante, acho uma humilhação [referindo-se à política de cotas para ingressar na Universidade]. É um racismo assim bem escancarado. Poxa! Então eles não têm capacidade? É isso que tá dizendo, que eles são incapazes, que o QI dele não é igual ao do outro, não é igual ao do branco? Forçosamente vai colocar ele [o negro] no lugar que não deveria estar. Acho que o caminho para resolver essas questões não é dando a cota, nem sei se é 10% , ouço nas reportagens, não sei se é 10% da cota para negro, não acho que isso seja a solução. (Professora D)

- Olhe eu fico numa revolta tremenda, quando eu vejo uma reportagem na televisão [sobre a política de cotas]. Eu acho que é humilhação, eu vejo o negro lutando para entrar na universidade, lutando para ter um emprego melhor na empresa, lutando para ser aceito, eu acho uma bobagem. Quem quiser me aceite como eu sou. Vou lutar para isso? Vou mostrar que sou melhor? De jeito nenhum, eu sei o meu valor, eu não preciso lutar, por isso não. E as vezes, quando ... agora não que eu estou ensinando matemática, quando eu ensinava ciências, eu ia dar aula sobre crânio, eu mostrava os alunos ficavam impressionados com aquele crânio. Vocês são capazes de imaginar, como era essa pessoa? O que é que estava antes aqui? Ninguém! Pois é, ninguém sabe se era um negro, se era um branco, se era rico, se era pobre, se era bonito, se era feio. Todo mundo é igual, se você tropeçar numa caveira no cemitério você não vai saber de quem é, e justamente o que fica! Quem era já se foi! (Prof. B)

5. Pouca importância dada à questão da diversidade ético-cultural como uma política pública indispensável para se pensar numa educação inclusiva e de qualidade.

Quando questionados sobre as prioridades que a educação e as políticas oficiais devem atender, os/as professores/as demonstram um certo descaso, desinteresse e silêncio em torno da questão da diversidade ético-cultural, na medida em que se preocupam e apontam diversas questões prioritárias e, de forma alguma, tocam na questão da diversidade étnico-cultural. Isso sustenta ainda mais a idéia de que a problemática racial que afeta nosso país e nossas escolas não se constituiu ainda uma temática prioritária nos assuntos educacionais, como podemos observar no conjunto das respostas abaixo:

- Á cultura, a cidadania e o mercado de trabalho.
- Formação e integração da educação, enquanto cidadão e agente transformador da sociedade da qual faz parte.
- Trabalhar mais o ensino fundamental nas primeiras séries e o profissional se valorizar como educador.
- No ensino fundamental com há pouca experiência que possuo, observo que há pouco investimento no professor. Deveriam ser oferecidos cursos de reciclagem ou patrocínio para cursos de Especialização aos professores.
- Devem priorizar o ensino fundamental, pois é de vital importância para que os alunos tenham uma boa base para seguir em frente sem muitas dificuldades.
- Partindo da idéia que toda a vida escolar do aluno vai depender do que ele vivenciar, principalmente na 1ª etapa do ensino fundamental, é importante que o professor estimule o gosto pela leitura e interpretação de textos, a curiosidade pelos números como uma necessidade que pode ser prazerosa e não como imposição para ter nota.
- Maior envolvimento da escola com os alunos, mediante programas, oficinas complementares, que motivam o aluno a apostar na escola e que criem nele expectativa de melhores dias para sua vida.
- Oportunizar de maneira geral o educando na sua formação básica. Melhores salários para os professores, material dialético, escolas bem estruturadas para que tenhamos futuros estudantes com capacidade de competir no mercado de trabalho.
- Capacitação do professor, material didático para o aluno e para o professor, merenda escolar, problemas relacionados a evasão escolar, repetência, melhores prédios escolares, melhores salários.
- Preparar o indivíduo para sua inserção no mundo a partir do conhecimento, respeito e valorização das culturas.
- Desenvolver projetos oportunizando recursos de acordo com as necessidades dos alunos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para Juarez Dayrell (2001, p.139)

O processo ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. [...] A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.) A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos [ou seja, a sua diversidade].

6. Negação de oportunidades aos/as alunos/as de obterem outros referenciais conceituais em torno das questões raciais e da História e Cultura Africana, ficando o alunado a reproduzir idéias racistas, ingênuas, estereotipadas e folclorizadas. Isso implica à:

I. Reprodução da ideologia que ignora a cor como atributo que demarca diferenças sociais e econômicas na sociedade;

- Não devemos nos importar com a cor e sim com o nosso caráter, o que faz uma pessoa ser considerada branca ou negra é a força de vontade de viver.
- Na minha opinião uma pessoa tem que ser branca de coração, isto é, ter um coração limpo para aceitar qualquer tipo de pessoa deixado de lado a sua cor.

II. Reprodução do discurso da ideologia da igualdade conservadora que ignora a construção dialética da diferença;

- Ouvi que todos os seres humanos são iguais. Que a cor de pele não leva a nada, que para Deus somos todos iguais.
- Algumas professoras nos falou sobre isso [preconceito]. Não existe, todos nós somos povo brasileiro.
- Eu ouvir os alunos discriminando outro e a professora disse que não tem nada de diferente na cor e temos quer ser unidos porque que somos irmãos.
- Ouvir que ninguém no mundo tem o direito ou a ousadia de discriminar qualquer negro, pode ser devido a sua cultura, a sua religião ou seu modo de viver. Que discriminando o negro você esta discriminando a Deus, depois quando ele criou o universo ele não excluiu os negros, pelo contrario ele criou a mistura de negro com branco.
- Pela lei de Deus era para ser todos nós iguais, mas o homem branco começou a escravizar os negros e hoje em vários lugares o modo das pessoas tratar um branco é bem melhor do que o tratamento que dado aos negros.

III. Aprendizagens equivocadas em sala de aula e fora dela (na rua, ambiência familiar, com os amigos, etc.) de conceitos e idéias falaciosas, simplistas e depreciativas que contribuem para alimentar o imaginário racista e que não corroboram para que o/a aluno/a tenha uma compreensão mais crítica da condição da população negra na sociedade brasileira, como nos evidencia as respostas de alguns/algumas alunos/as:

- Ouvi o professor dizendo que o negro no tempo da escravidão era tratado que nem bicho ficava acorrentado para não fugir. E se fugisse e depois eles o pegasse novamente, ia para o tronco apanhava feito um condenado.
- O professor falou que isso vai levar a pessoa branca a nada. Ele falou também que os negros é mais difícil de pegar câncer de pele e o branco é muito mais fácil.
- Os alunos falaram o que já tinha visto, o que os povos falavam dos negros e que muitas vezes os negros chegavam numa loja e o povo da loja [donos] colocavam eles para correr, mesmo se eles fossem comprar alguma coisa.
- Durante uma apresentação sobre o preconceito e discriminação racial, minha colega que trabalhava no comércio falou que, quando entrava um negro e um branco na loja, onde ela trabalhava, ela vai atender o negro com medo de ir atender o branco e o negro roubar a loja.
- Eu já ouvi a professora chama um aluno de imundo porque gostava de responder.
- Um dia a professora estava discutindo este caso de falar que a pessoa que tem pele escura é mais difícil arrumar emprego.

IV. Aprendizagem superficial sobre a temática “História e Cultura Africana” que legitima a visão distorcida da participação dos negros na constituição da sociedade brasileira, reduzida, na fala dos/as alunos/as, à culinária, festas e danças. Além disso, há um reforço da escravidão e do escravo como única referência de se conceber o negro dentro da história do Brasil. Quando questionados sobre quais as histórias que eles/as conheciam sobre o negro e sua cultura, ficou evidente no conjunto das respostas que o conhecimento que eles/as tinham sobre a história do negro resumia-se a: Capoeira, senzala, bumba-meu-boi, folclore, escravidão, Quilombo de Palmares, Escrava Isaura, navio negreiro, a história dos escravos, os escravos da África, a importância da história dos negros para a nossa cultura, que os negros trabalhavam para os brancos, que os brancos tinham nojo dos negros, que os negros eram pobres, que o branco encarava os negros como escravos, que muita gente branca não gosta de negro, que os negros eram preferidos para

trabalhar nas fazendas, que os negros apanhavam, que eram índios e sobre a prática do candomblé. Como se observa nos trechos abaixo, as histórias que os/as alunos/as mais ouvem sobre o negro limitam-se a:

- Sobre o quilombo dos palmares e outros como já vi no livro, o navio negreiro, a senzala, escrava Izaura e outros.
- A história que eu conheço é de milhares de anos, que a muito tempo os negros eram escravos dos brancos porque eles eram pobres. Mais até hoje existem muitos preconceituosos pelos negros.
- Eu sei que os negros trabalhava pros brancos, os brancos tinha nojo dos negros.
- Uma mesma que a minha vó me contou. Ela me contou que ela morava numa fazenda e o patrão não queria pessoas negras para trabalhar em suas fazendas.
- Que o negro era escravo, que era capoeirista, que apanhava, que outros eram índios e várias coisas.
- Que o negro é da África, que na época atrás os negros viviam separados dos brancos, cada pessoa negra tinha o seu lugar, depois da libertação, os brancos dividiram um lugar para os negros e outras para os brancos, só quem podia passar para a terra dos brancos só era os negros que trabalhavam para os brancos.
- Os negros foi trazido a força para o Brasil para trabalhar nas fazendas como escravos. Com eles veio a sua cultura, a capoeira, candomblé, a feijoada e outras coisas foram trazidas pelos escravos quando veio para lá.
- Já. O negro foi escravo, eles sofriam, eles eram chicoteados. Eu aprendi na quarta série.
- Os negros foram escravizados e torturados pelos brancos que batiam neles de chicotes e amarravam os negros e forçavam eles a trabalhar.
- O negro tem piolho ele é fedido e tudo isso é muito sério. Eu já vi quando a pessoa foi digitar, mas quando ela chegou e foi subir no elevador o porteiro disse: - não pode entrar não e ela disse: - porque não? Por que eu sou negra? Ai amiga dela chegou e disse que ele [o porteiro] estava com racismo porque ela é negra. Ele disse: - sabia ela pode te processar?
- Eu sei muito pouco que já li nos livros que os negros era muitos escravizado pelo branco.
- Eu conheço que os negro sofria muito ele apanhava quando fazia alguma coisa errada. Eles era traspontado como se fosse nada eles eram vendido como se não fosse ninguém.
- O negro muitos anos atrás não tinham direito nenhum. Os negros eram vendidos para serem escravos, ou seja, trabalhar de graça. O negro tem muitas cultura como, acaraje e outras culturas.
- Conheço muita coisa boa, só ouvi falar muito bem sobre o negro. Sei que a lenda do saci é porque ele é preto e só tem uma perna. As pessoas falam que aonde o negro chega dá vexame.
- A história que eu ouvi foi que o negro não tem chance de trabalhar, é difícil arrumar um emprego.
- Eu já ouvir fala que o negro é nojento e atrapalhado.
- Que a vida de negro é difícil como na novela, muitos negros sofrendo nas mãos dos brancos, só sei isto.
- A História do negro e sua Cultura é ser negro, mas ser gente, muitos negros não tem sua liberdade por que muitos são escravos sem a sua própria

liberdade, a história que eu conheço é que o negro Zumbi morreu lutando pelos negros.

- Eu conheço que o negro era muito maltratado e era um escravo que trabalhava o dia todo e se ele fugisse da escravidão ele era morto pelos fazendeiros.

- Que o negro é uma raça inferior para estar na cultura branca.

Na maioria dessas histórias, os/as alunos/as afirmaram ter aprendido por meio de diferentes veículos e em vários contextos sociais, como na família, na rua, em palestras, na escola, com os professores, no livro didático, na televisão, no rádio, com os colegas, em brincadeiras e nos gibis. E a escola, como uma instituição que lida com o saber científico sistematizado, tem o papel de promover uma “ruptura epistemológica”, ou seja, possibilitar a desconstrução e desmistificação de muitos conceitos aprendidos de forma errada pelos alunos/as nesses diversos ambientes.

IV. Desconhecimento de personagens e heróis negros que resistiram e participaram efetivamente de lutas históricas pela libertação dos negros e pelo fim do regime escravista. Ficando, assim, sem referência identitária positiva, já que o negro dentro da história é sempre associado ao escravo, ao sofredor, ao passivo, ao inferior. Para Telles (2003, p. 240),

Estereótipos e a ausência de pessoas emblemáticas, nas quais as crianças possam se espelhar, podem contribuir para uma baixa estima entre as crianças negras em idade escolar. Os livros textos que descrevem os negros como preguiçosos ou não-civilizados e violentos são comuns nas escolas brasileiras.[...] Modelos negros estão visualmente ausentes nos livros-texto e a história africana raramente é ensinada nas escolas. As referências negras, quando existem, tendem a ser nos esportes e na música popular.

Essa falta de referência e de pessoas emblemáticas nas quais os/as negros/as possam se espelhar como referência positiva apareceu nas respostas dos/as alunos/as, quando questionados se eles/as conheciam algum herói negro da História do Brasil, no total de 67 alunos/as ocorreram as seguintes respostas:

Não	Não se lembra	Não respondeu	Sim	Não sabe	Não ouviu dizer
30	3	6	24	2	2

Aqueles/as que responderam conhecer enfatizaram a figura de Péle, Daine dos Santos e Gilberto Gil, certamente porque estas pessoas negras conseguiram ascender socialmente e romper as barreiras impostas pelos mecanismos racistas. Revelaram também que continuam valorizando pseudo-heróis enfatizados pela história oficial como a Princesa Isabel. Apontam também referências positivas de personagens negros da história de luta e resistência do povo negro, como Zumbi dos Palmares. E trazem personagens fictícios das novelas, a exemplo da Escrava Isaura que na verdade é branca.

Portanto, os heróis negros mais conhecidos pelos/as alunos/as do colégio (índios, Quilombo dos Palmares, Pelé, Princesa Isabel, Zumbi dos Palmares, Os negros, Gilberto Gil, Daiane dos Santos, Pedro Álvares Cabral, Escrava Isaura) indica o quanto está ausente no currículo escolar uma visão da história dos negros, que não se assenta mais na história oficial de base eurocêntrica e sim na própria história do povo negro que por muito tempo esteve subterrânea, longe das salas de aula.

- V. Ausência em sala de aula de discussões sistemáticas sobre as questões raciais. Quando questionados/as se já tinham ouvido em sala de aula alguma informação ou discussão sobre o tema preconceito e discriminação racial, no conjunto de respostas, 35 alunos disseram que sim, 30 disseram que não e 01 não respondeu. O que revela o silêncio da escola frente à problemática racial, como se o preconceito fosse um problema externo à escola, uma coisa para o movimento negro, ou uma experiência vivenciada somente fora da ambiência escolar. A ênfase apenas nos conteúdos, competência e habilidades contidas no programa curricular do professor/as parece que tem sido a prioridade da escola, como já foi evidenciado na fala de alguns/algumas professores/as do CMN.
- VI. Percepção simplista de contribuição da cultura africana na constituição da sociedade brasileira. As contribuições destacadas pelos/as alunos/as foram: na alimentação e comidas típicas, na Capoeira, na Dança, no Samba, nas artes, na cultura, no carnaval, no candomblé, no nosso jeito de ser, na força de trabalho e na formação do país. A partir das respostas dos/as alunos/as fica evidente a falta de conhecimentos destes quanto a contribuição dos negros em outras áreas

como: nas ciências, na engenharia, na literatura, etc. Para os/as alunos/as, os negros contribuíram com:

- O alimento e a cultura.
- Muitas como a roda de capoeira etc.
- O negro construiu imensamente na cultura brasileira, trazendo da África varias coisas, com capoeira, o samba etc...
- Na dança e na comida.
- O negro teve uma participação muito grande em nosso país, principalmente na Bahia onde temos a capoeira, o candomblé, além de diversas formas de artesanatos, etc.
- O negro contribuiu bastante na cultura brasileira com suas danças e músicas e comidas típicas e sua religião etc.
- A contribuição brasileira que não existisse os negros, capoeira, o samba, o axé, nada disso existiria.
- Muita, se não fosse o negro não haveria cultura brasileira.
- O Samba por exemplo faz parte da cultura negra.
- O negro contribui com muitas coisas como artesanato.
- Várias como uma delas o carnaval, os grupos de afro reggae e candomblé.
- Foram várias e mais principal foi de termos a cor que pra mim é uma grande herança.
- Sim, ela contribuindo com a capoeira, e feijoada.
- Não contribuíram.
- Acho que ele não contribuiu em nada.

Apesar de alguns/algumas alunos/as demonstrarem a consciência da importância da cultura negra na formação da sociedade e identidade nacional, as contribuições percebidas por estes/as alunos/as limitam-se, em sua maioria, a uma visão estereotipada, romantizada, reducionista e folclórica sobre a participação do negro na constituição da sociedade brasileira. Isso fica mais evidente, quando identificamos, em suas respostas, que a participação do negro resume-se à capoeira, ao folclore, à dança, às comidas e ao candomblé. Isso revela a fragilidade e a superficialidade do conhecimento do alunado em relação à história e à cultura africana.

As respostas têm evidenciado um total silêncio da escola em relação às questões em torno do racismo, parecendo que esta não é uma problemática importante para ser trabalhada na escola. Os professores evidenciam isso na entrevista e nas suas falas durante o período de pesquisa no colégio. Eles acreditam que a escola tem coisas mais importantes para se preocupar, como ensinar aos alunos as competências e habilidades. Aquilo que os/as alunos/as ouvem na sala de aula sobre a temática, não traduz uma concepção mais crítica e consistente que lhes proporcionem um posicionamento sólido frente às questões raciais no seu cotidiano. Para Henrique Cunha Junior, a diversidade cultural representa uma riqueza da humanidade e

apresenta uma gama de possibilidades na promoção da igualdade social. Na medida em que a escola não a leva para dentro de seu cotidiano ou desperdiça oportunidades de trabalhá-la e fazer da diversidade um importante componente curricular leva ao empobrecimento das ações educativas, “o que resulta em diversas formas e níveis de conseqüências da desigualdade social”, pois para o autor a própria ausência do trato da diversidade cultural na escola se constitui em si um “forte fator de desigualdade” (2002, p.16).

4.3. A ESCOLA E OS MECANISMOS DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS.

A pesquisa de uma realidade sempre extrapola os limites estabelecidos pelas questões investigativas, haja vista que a realidade é muito dinâmica e nem sempre revela aquilo que buscamos apreender e, muitas vezes, nos mostra aquilo que nem desconfiamos existir ou perceber. Esse estudo, a princípio, não teve nenhuma intenção de discorrer sobre a relação da escola e a reprodução das desigualdades sociais. Porém, a fala de alguns/algumas professores/as foram conduzindo este estudo a problematizar esta questão. Longe de defender aqui as análises macro-estruturais, assentadas nas teorias funcionalistas e nas teorias da reprodução que, por seu caráter determinista, “analisam os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista” (DAYRELL, 1996, p. 136), e o poder das macro-estruturadas na determinação da instituição escolar, desconsiderando, portanto, a ação dos sujeitos sociais/educativos no processo de produção de novas realidades e de novas dinâmicas sociais no interior da escola. Nesse estudo, a relação escola e sociedade, ancoram-se na perspectiva que busca compreender a escola como um espaço sócio-cultural, ou seja,

[...] como um espaço social, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma

complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças, conflitos, imposição de normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre sujeito e a instituição, esse, processo como tal, é heterogêneo. Dessa forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar vitória completa e definitiva. (ibid, p.137)

Identificamos nas falas de alguns/as professores/as as concepções sobre o/a aluno/a que podem coibir a ação da escola na produção de novas relações sociais e que contribuem grandemente para a conservação das desigualdades sociais. Alguns discursos docentes do CMN revelaram a reprodução da ideologia classista e racista que desconsidera o papel dos/as alunos/as como sujeitos sociais, que desconsidera o universo sócio-cultural dos/as alunos/as e que acaba reforçando um modelo homogêneo e um ideal de escola e de aluno assentado na perspectiva da identidade do “sujeito moderno”, centrado, unificado, congelado numa identidade única. Enfim, uma perspectiva que em busca do padrão de “normalidade” do modelo de escola etnocêntrica, nega a heterogeneidade e a diversidade étnico/sócio/cultural dos sujeitos que ela comporta.

4.3.1. Quem são os/as alunos/as que estudam no colégio municipal de nascente?

Os primeiros discursos dos docentes do CMN sobre o perfil do alunado já evidenciavam, de forma latente, a concepção preconceituosa e discriminadora em relação ao universo sócio-cultural dos/as alunos/as. No capítulo I desta dissertação, é apresentado um pouco da história do Colégio Municipal de Nascente, o colégio mais antigo da cidade, criado por sua elite e que durante muito tempo só comportou alunos/as oriundos/as das classes mais favorecidas da cidade. Por ser particular, poucas pessoas das classes menos favorecidas ousavam se matricular para fazer parte do seu quadro de alunos/as. Então, por muito tempo, quase quatro décadas, o colégio só teve alunos/as da classe média e alguns das classes menos favorecidas, uma minoria que através de bolsas de estudos ou da ajuda financeira de alguém, conseguia estudar nele também. Portanto, lidar com os alunos/as das classes média e alta passou a ser um “habitus” dos/as professores/as e o universo sócio-cultural dessas classes o único concebido como padrão, exemplo de normalidade, de conduta social e de conceber a realidade. Porém, no final da década de 80 [1980], com a crise cacaueteira e com o processo de municipalização, o CMN passou a comportar um outro tipo de aluno/a. Aqueles/aquelas oriundos/as da periferia e zona rural, pertencentes a um universo sócio-cultural bem diferente dos tempos de outrora. Essa mudança de público representou um grande “choque” para a maioria dos/as professores/as. Muitos formados no colégio, oriundos da classe média e que se acostumaram a viver na condição de aluno/as e agora de professor/a do CMN, com alunos/as

com padrões culturais muito diferentes dos alunos/as atuais. Esse “outro” na fala dos professores gerou um estranhamento. Desestabilizou o padrão de normalidade da escola.

- Quando eu passei a ser professora [do CMN], não era tão mesclado assim [...] então com o passar do tempo, foram se abrindo as portas para todos os alunos de todos os bairros, que queriam estudar no CMN e os alunos não são bem preparados, agora se misturam aos alunos que vieram da escola particular. Então não se tem um rendimento.

Na fala da professora, identifica-se que, para ela, a entrada dos/as alunos/as da periferia no CMN constituiu-se num problema para o colégio, já que, segundo ela, estes/as alunos/as não são bem preparados/as e não conseguem acompanhar os/as alunos/as que vêm das escolas particulares. Portanto, não conseguem ter rendimento. O discurso da professora denuncia um preconceito latente frente aos/as alunos/as oriundos/as das classes menos favorecidas, quando, implicitamente, ela veicula uma idéia de “impotência” desses/as alunos/as devido à sua condição sócio-cultural que os limita a ter um desempenho positivo na escola. A professora, além de considerar o universo sócio-cultural do alunado, nega-se a ver o próprio aluno como sujeito sócio-cultural e, assim, o/a aluno/a é compreendido apenas na sua identidade de aluno/a. A única diferença perceptível aos olhos da professora é o “desempenho escolar”. E não é considerado que a diferença de desempenho escolar pode ser compreendida pelo fato de que a escola ainda prega uma linguagem e transmite conteúdos estreitamente ligados à cultura dominante. Muitas vezes os/as alunos/as não são familiarizados/as com estes códigos e linguagens veiculados pela escola, muito distantes de seus valores e padrões sócio-culturais. Para Jueraz Dayrell (2001, p.139), a escola é vista apenas como:

Uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante do processo. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o

vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

A Professora C descreve os alunos/as como aqueles/as que:

Mora[m] nos bairros mais distantes da cidade - a maioria. Foi bom você perguntar isso. Certa vez, passei uma redação sobre a violência no Brasil e na 5ª série foi sobre a fome, foi muito engraçado. Teve uma aluna, que foi contar uma história, não sei se li pra minha mãe ou foi para meu esposo, que dizia assim: era uma história que na realidade era sobre a vida dela: “-- Era uma vez uma menina que tinha uma família tal e tal...eles eram muito pobrezinhos passavam fome...” O que ela disse é a vida dela porém ela não quis se identificar, achei interessante a maneira dela contar. A outra foi sobre a violência, ela identificava que o bairro dela era muito violento e ninguém podia sair na rua, ir ao jogo de futebol brigavam e matava o outro. Então muitos deles vivem assim pelos cantos da cidade, nos bairros mais distantes. Outros são da Zona Rural e dos distritos, muitos desses alunos também são de lá, você vê que os transportes escolares saem lotado, um montado em cima de outro (risos). (Professora C)

A professora C, em sua fala, confirma a origem e o universo cultural dos/as alunos/as do CMN. Muitos vêm das classes menos favorecidas, dos bairros periféricos da cidade e da zona rural. Mostra também as condições difíceis de vida que têm esses/as alunos/as, que são totalmente ignoradas pela escola como um fator importante para se compreender as diferenças de linguagens, valores e desempenho desses/as alunos/as e não rotulá-los/as de “impotentes”, “incapazes” e “menos inteligentes” como foi identificado na fala dos/as professores/as do CMN.

- Antigamente estudava pessoas de famílias importantes de Nascente. Hoje em dia não temos mais isso. Estuda aquelas pessoas que os pais não tem condições de pagar escola particular, que é muita gente em Nascente. Então, essas deficiências... veio o agravante com a crise do cacau na nossa região. Talvez se não continuasse aquele problema, nós teríamos as melhores escolas particulares do Sul da Bahia e teria uma escola pública só para as pessoas paupérrimas; a realidade seria outra. Então, com a queda da lavoura [cacaueira], hoje nos temos a classe média-baixa, porque Nascente não tem classe rica. Nós temos classe média que tá batalhando para manter seus filhos na escola particular; a [classe] média-baixa, a baixa e a miserável, que tá tentando conseguir alguma coisa. Realmente, nós encontramos no Colégio de Nascente...Talvez dos colégios públicos, a gente encontre algumas pessoas que poderiam pagar até uma escola, como a aquela velha escola de antigamente. (Professor G)

O professor G declara que os/as alunos/as que compõem o CMN são aqueles/as oriundos/as das classes menos favorecidas e de famílias em que os pais não têm condições de pagar uma escola particular para o filho. Implicitamente, ele traz a idéia de que se esses pais tivessem essa condição não matriculariam seu filho no CMN. Aqui já traz uma imagem negativa do colégio, “só estuda lá porque não tem jeito”. Uma concepção altamente preconceituosa é identificada na fala do professor quando ele considera a ocupação do colégio pelo alunado pobre como “deficiências” que comprometem o bom desempenho do colégio. Mais à frente em sua fala, afirma que se não fosse a crise cacauera nós teríamos dois tipos de escola, uma para rico e uma para pobre e defende que se isso fosse uma realidade, a situação educacional seria outra. A posição do professor também sobeja à concepção de que devem existir escolas melhores para os ricos e piores para os pobres. E essa concepção é bem materializada na educação brasileira, evidente nas conclusões da pesquisa de Lia Rosenberg, citada por Rosenberg, (1998) que ao analisar as escolas de diferentes regiões do Brasil pode observar que, ao invés das escolas que recebem alunos/as mais pobres dispõem de melhores recursos, essas escolas, ao contrário, demonstraram que “os alunos carentes estudam em escolas onde a jornada é mais curta, o número de alunos é maior, a rotatividade do professor é mais freqüente, as possibilidades de sucesso, enfim, menores” (ROSENBEG, 1981 apud ROSEMBERG, 1998, p. 81). Apesar desse modelo de escola atual ser tão combatido pelas tendências progressistas em educação, continua vivo na cabeça de alguns professores.

Acho que os negros é o número maior de alunos do Colégio. Há 20 anos atrás, a escola não era assim mantida pra todo mundo, porque o Colégio [Municipal] de Nascente era uma escola particular. Já estudei aqui na época; não tinha condições financeira nenhuma de pagar, estudei por intermédio de bolsa. Então o povo que naquele tempo estudava aqui, com muita gente que hoje... Até porque a educação era outra, o ensino era outro, tudo era diferente. Então aqui era colégio de elite, pelo menos o Colégio [Municipal] de Nascente não era o colégio de pobre e pobre a gente sabe que está mais na classe negra, não é na classe média; de jeito nenhum! E aqui, antigamente, nesse colégio estudava[m] filhos donos de... o filho do diretor. Os filhos dos meus senhores estudam [atualmente] na Monteiro Lobato, Sagrada Família [as melhores escolas particulares da cidade] e não aqui. Quem não pode pagar uma escola particular - essa que é a verdade - todo mundo que tem condição de pagar uma escola particular põe seu filho aqui...Claro... aqui é para o povo pobre mesmo que não tem condição financeira, que permita colocar filho na escola particular. (Professora D)

A Professora D descreve que o colégio no passado era freqüentado pela elite. Afirma que nesse tempo a educação era outra, o ensino era outro, muito diferente do colégio atual. E a diferença marcante destacada pela professora entre o passado e presente do CMN é justamente a presença de alunos pobres e negros. E traz em sua fala o discurso implícito que marginaliza e coloca o CMN como uma escola ruim, sem qualidade e que se constitui uma alternativa somente para aqueles pais que não podem pagar uma escola particular para seu filho.

4.3.2. Expectativa negativa - falta de crença nas potencialidades do/a aluno/a

A pesquisa também mostrou indícios nas falas docentes sobre a expectativa inicial, a representação negativa e a ideologia da impotência, ou seja, a percepção dos professores/as dos/as alunos/as como não educáveis e não capazes de aprendizagens. Muitas explicações são dadas para essa natural impotência do/a aluno/a pobre e negro/a. Vejamos os trechos das entrevistas dos/as professores/as abaixo descritos:

- O que vejo é no sentido geral de ficar criticando: -Esses meninos não vão pra lugar nenhum. Alguns professores que dizem isso. Acho que isso é condenar. Agora mesmo aconteceu a olimpíadas da matemática, uma das alunas vencedora foi do Colégio Municipal de Nascente, então porque dizer que esses alunos não vão para lugar nenhum. Então é nesse sentido que vejo, nunca ouvir dizer não vai porque é pobre ou preto. A gente se queixa muito é da formação da família que desagregou, me queixo do governo porque ele resolveu dá tudo e ai viciou a população ao invés de dar uma condição de emprego pra eles se manterem. Os meninos não valorizam nada, o professor que está ali, ou seja, perderam esses valores. (Professora C)

- [...] as escolas mudaram muito em relação ao que era antes. Não só a escola, a família mudou, a mãe e o pai não se preocupam mais como antigamente. Como se preocupava meu pai, minha mãe e os pais de vários professores que tem lá [no Colégio de Nascente], os filhos tinham que estudar. Quando agente vai conhecer mãe do aluno [hoje] é na última prova,

quando o menino ta perdido, ai vem e diz: -meu filho é tão bonzinho e porque perdeu - porque a senhora não acompanhou. Ou então a mãe faz vontade aos [...] as escolas mudaram muito em relação ao que era antes. Não só a escola, a família mudou, a mãe e o pai não se preocupam mais como antigamente. Como se preocupava meu pai, minha mãe e os pais de vários professores que tem lá [no Colégio de Nascente], os filhos tinham que estudar. Quando agente vai conhecer mãe do aluno [hoje] é na última prova, quando o menino ta perdido, ai vem e diz: -meu filho é tão bonzinho e porque perdeu - porque a senhora não acompanhou. Ou então a mãe faz vontade aos filhos. E outra coisa é que o professor é mal remunerado, muitos professores trabalham com má vontade, não dá o assunto, não é exigido dá o assunto como deveria ser dado, porque o governo quer que aprove o aluno, ele não quer que você ensine. Já trabalhei no Estado [Secretaria de Educação] e lá dizia: - não é para aprovar [o aluno] para o vestibular é para preparar para ser cidadão, mas para ser cidadão sem passar pela Universidade? pra mim não vai ser cidadão vai ficar a margem daquele que foi para Universidade. Então tenho que preparar um aluno para ser cidadão e capaz de vencer os concursos que vão encontrar pela frente. (Professor G)

- Em alguns casos... Professora a senhora fez isso para fulana e não pra mim, aí eu mostro que ele está com medo porque é preto e por si só o preto se acha burro, ele acha que não tem capacidade, que não vai conseguir, que ele não chega a lugar nenhum, que ele fala muito errado. Então isso é próprio da cultura negra, está inserido nele e ninguém vai poder tirar, por mais que você faça o trabalho de esclarecimento. É da própria cultura, não tem como tirar, você tem como aceitar, mas como eliminar eu acho que não, não na nossa. Só se for em outra civilização. (Professora A)

Na fala da Professora C, encontra-se uma denúncia de que alguns/mas professores/as do CMN têm um discurso altamente discriminador sobre as potencialidades e possibilidades cognitivas do alunado do colégio, quando consideram que os/as alunos/as não vão para lugar nenhum. Ou seja, desde o início já existe uma crença e expectativa inicial negativa da escola que concebe seu alunado como futuros fracassados. Essa expectativa inicial, norteadada pela ideologia da impotência, faz com que o/a professor/a tenha uma prática pedagógica deficiente, ou seja, ensina-se de qualquer jeito já que os/as alunos/as, na concepção do professorado, não têm chance de ascender em sua escolaridade e na vida. Além disso, gera um preconceito que vai nortear o olhar do/a professor/a frente a esse aluno sempre como incapaz. A professora C apresenta algumas justificativas que contribuem para o mau desempenho dos/as alunos/as, a desestrutura familiar. Há uma imagem cristalizada na cabeça dos/as professores/as de um modelo padrão de família burguesa (as famílias de classe média, de classe alta tradicionais) que correspondem aos valores, linguagens e padrões de comportamentos ainda idealizados pela cultura escolar, e que impede que os/as professore/as lidem com alunos/as oriundos/as de famílias que não correspondem mais a essa estrutura tradicional. Para os professores, a família

desestruturada não oferece aos/as alunos/as um apoio e um quadro de valores necessários a sua aprendizagem, ou seja, “apoio material, social, emocional, etc, vai determinar o sucesso ou não dos/as alunos/as na escola”. Estes alunos/as, por pertencerem a estas famílias, tornam-se um outro, os diferentes, os anormais. E a escola, por não ter competência para lidar com a diferença, com aquilo que foge ao padrão de normalidade da cultura escolar homogeneizante, acaba discriminando esses outros como incapazes, por serem diferentes. Na verdade, a incapacidade é da escola, por não saber lidar com o que é diferente do seu padrão de aluno/a. A estigmatização dos/as alunos/as como incapazes pode fazer com que eles/elas realmente assumam a identidade conferida pelo estigma, comprometendo, assim, sua auto-estima e seu autoconceito.

Além disso, Bicudo e Mori (2003, p.99) descrevem o pensamento de Mantovanini que acredita na tese de que “uma avaliação mais apurada desses alunos rotulados como incapazes de aprender” poderia concluir que “se eles fossem submetidos a um outro tipo de assistência e intervenção dentro da escola”, ou seja, a outras metodologias que considerassem suas diferenças e seu universo sócio-cultural, não se tornariam e nem seriam rotulados de “alunos-problema”. Para as autoras, o fracasso escolar é fruto, principalmente, do preconceito existente sobre a capacidade das crianças oriundas das camadas populares.

O Professor G também traz a mesma justificativa da desestruturação da família e da falta de apoio familiar na educação dos/as filhos/as como o principal fator para o mau desempenho dos/as alunos/as na escola. E faz referência ao modelo em que ele próprio foi criado, sempre bem acompanhado pela sua família em todo seu percurso educativo. Esse professor talvez não considere que, diferentemente de sua família de classe média, a maioria dos familiares dos/as alunos/as são diferentes da sua. Oriundos das classes mais pobres do Município, muitas dessas famílias, dos familiares e, muitas vezes, até os/as próprios/as alunos/as, têm que trabalhar para sobreviver, nem sempre dispõem de um tempo ocioso para o acompanhamento das atividades escolares dos filhos, nem sempre podem estar em casa para acompanhar o comportamento de seus filhos e observar se assistem televisão em demasiao ou não, e, às vezes, nem televisão possuem. Muitas vezes, os pais são analfabetos e por esta limitação sentem-se despreparados para orientar os filhos nas atividades escolares ou, muitas vezes, só aparecem na escola no dia da prova final ou em reuniões pontuais. Geralmente, a escola não o acolhe da maneira certa quando aparece para saber sobre seus filhos, recebendo

uma tempestade de reclamações e broncas dos/a professores/as que, muitas vezes, nem dão oportunidade de fala para esses pais.

São essas diferenças cruciais, resultantes de universos sócio-culturais distintos, que são desconsideradas pela escola, que assume um discurso simplista para justificar o não sucesso de seu alunado. No final de sua fala, o Professor ainda prega que seu papel é o de “preparar o aluno para ser cidadão e capaz de vencer os concursos que vão encontrar pela frente”. Mas, que tipo de cidadania ele está fazendo referência? E onde essa cidadania está sendo garantida? Na escola? Uma escola que não consegue conviver com o indivíduo em suas diferenças? Já que ser cidadão é ter seus direitos garantidos e respeitados e a “diferença” atualmente constitui-se um direito do cidadão, que vai lhe conferir identidade e dignidade.

A fala da Professora A evidencia, primeiramente, uma atitude paternalista que para Alice Itanni (1998, p.123) “é reconhecer o outro em condição inferior e por nos considerarmos superiores, por vezes, podemos nos colocar em posição de ajudá-lo ou não”, pois denuncia uma percepção do/a aluno/a negro/a como um/a coitado/a incapaz de ter auto-estima e de se valorizar. Aqui, é a Professora que assume o papel de ajudar esses/as alunos/as a se verem como capazes. Porém, sua atitude paternalista não a exime do preconceito explícito que sua fala denuncia, quando considera que a percepção negativa que o negro faz de si, como incapaz, burro e sem capacidade é próprio da cultura negra, como falar errado. Ou seja, na concepção dessa professora, a incapacidade de educar-se é natural dos negros. O final de sua fala ainda é mais cruel, quando ela admite que a crença na incapacidade natural dos negros é algo irreversível, para mudar, só em outra civilização. A posição da professora, além de traduzir a perspectiva da reprodução (CANEN, 2001) por não perceber a escola como um espaço de produção de novas relações sociais, legitima os padrões culturais dominantes, quando não problematiza, por exemplo, a crença do/a aluno/a de que ele/a fala errado. Pra Canen (2001, p.217):

Ignorar o padrão lingüístico do aluno significa transmitir-lhes a mensagem de que este é inferior, reduzindo-lhes a auto-estima e fragilizando seu autoconceito identitário e cultural. Além do mais, por não estabelecer pontes com seu universo cultural de origem, torna-se bastante improvável que o ensino do “novo” padrão lingüístico seja absorvido, legitimando-se uma homogeneização cultural artificial que irá contribuir para exclusão deste aluno do sistema educacional.

O questionamento que fica diante disso é saber como o/a aluno/a negro/a pode ter na escola um ideal de cidadania se a própria escola, através de mecanismos sutis, como negar seu universo cultural, sua identidade, já o/a exclui desde muito cedo.

4.3.3. Por que os/as alunos/as fracassam?

Outra questão que ficou muito evidente nesse estudo e que pode ser um mecanismo, no ambiente escolar, de reprodução das desigualdades educacionais, sociais e raciais foi a percepção que os/as professores/as do CMN têm dos condicionantes que vão incidir sobre o sucesso ou não do/a aluno/a na escola. Longe de demonstrarem uma concepção mais complexa, crítica e interdisciplinar do fracasso escolar, os/as professores/as ainda continuam com uma percepção desse fenômeno, fundada em discursos já bastante questionados no campo educacional como carência alimentar, carência cultural, desestrutura familiar, condição econômica etc. Não conseguem ultrapassar esse nível de compreensão e estabelecer relações mais profundas que possam dar conta de compreender o fracasso escolar sob múltiplas dimensões. A implicância dessa compreensão fragmentada pode levar a escola a desconsiderar o que na verdade deveria ser o objeto de sua reflexão: o processo pedagógico que desencadeia o fracasso escolar. Ao se limitar a localizar o problema e o fracasso apenas no/a aluno/a pode perpetuar a situação, pela culpabilização da vítima. Por isso, para Bicudo e Mori (2003, p.99) é necessário buscar soluções para o fracasso escolar, precisamos parar de apontar culpados, mas buscar soluções efetivas e capazes de realizar transformações para a situação que está posta no cenário educacional brasileiro atualmente.

Para os/as professores/as do CMN, os/as alunos/as do colégio não conseguem ter um bom desempenho na escola uma vez que

- A condição social que eles se encontram, pais desempregados, pais analfabetos, não tiveram acesso à escola, como vai orientar essas crianças em casa? Mesmo recebendo todo material, tem o livro, tem o professor, tem o assunto. Você passa uma atividade, ai volta sem fazer. A gente se queixa que esse aluno não quer nada, como é que vocês não fazem atividade em casa. Se não tem uma orientação, se não tem ninguém para disciplinar. Porque nossos filhos fazem atividade, pois desde pequeno houve aquela disciplina, tal hora você vai desligar a televisão, vai sentar para fazer as tarefas, só levante quando terminar quero ver pronta assim que chegar, olhar que tivesse errado, orientava, não é bem assim, você vai consertar, pegar o livro e mostrar. Em casa essa população [os alunos] não encontra isso. Então a condição social que eles estão inserido é que vai determinar com certeza. Tem essa questão também de alguns colegas acostumarem essa ideologia de passar empurrado. Passar [ser aprovado sem devida qualificação], porque não vai lugar nenhum mesmo. (Professora I)

- [...] o fracasso escolar tá mais ligado à condição financeira, porque conheço muita gente branquinha é um Deus nos acuda, é horrível e conheço como...já separamos uma aluna ano passado que ganhou uma bolsa no Colégio particular, um dos melhores colégios da cidade e quem escolheu fui eu e o professor de matemática. E hoje ela continua um sucesso, tá aprovada sem recuperação sem nada. Saiu de um colégio público e ela é pobre é negra e tá conseguindo vencer com apoio que nós demos. Falta isso, apoio. (Prof. Eduardo)

- Temos alunos que chega na escola com fome, eles estudam até 10 horas esperando a comida, muitas vezes não chega à comida e os alunos têm hora que quer sair para comer em algum lugar. Uma pessoa com fome não vai conseguir estudar, pode ser branco, negro, pode ser o que for, ela não vai conseguir nível intelectual importante, não vai conseguir evoluir na educação. Então esse problema é grave, tem pessoas que abandona a escola para sustentar a família jovens que precisa trabalhar e estudar como uma pessoa de 12 e 13 anos, trabalhar de manhã, de tarde e vai estudar a noite, vai estudar alguma coisa? Ele não tem tempo de estudar, ele deixa de ser um jovem na escola, para ser um adulto de dia, e de noite ser o jovem estudante. É muito difícil.

Mais uma vez, percebe-se o discurso simplista, ingênuo e fragmentado da compreensão do fracasso escolar dos/as alunos/as do CMN. Justificativas como pobreza, fome e trabalho precoce são usadas para explicar o mau desempenho dos/as alunos/as. Sabe-se que fatores apontados pelos/as professores/as do CMN como a fome, a falta de apoio familiar, a falta de disciplina e a condição socioeconômica têm impacto e relação com o desempenho do

aluno. O que se questiona aqui é a reprodução de um discurso ultrapassado e que, por si só, não vai dar conta da compreensão, enfrentamento e superação dos condicionantes que levam grande parte do alunado das escolas públicas e, principalmente, do alunado negro a não conseguir ter bom desempenho na escola e a apresentarem o maior índice de reprovação, evasão e distorção idade-série.

Fatores como o preconceito, a discriminação, a atribuição de rótulos, a estigmatização e a prática pedagógica homogeneizadora são desconsiderados quando se faz alguma análise sobre o porquê de os alunos fracassam. Os professores dificilmente fazem essa relação multidimensional. Por exemplo, a Professora D quando questionada se achava que existia alguma relação entre fracasso escolar e a condição étnica do aluno, ou seja, se os alunos pardos e negros tendiam mais a fracassar do que os alunos que tinham a pele clara, respondeu que: “Não, não... Isso aí não, de jeito nenhum, isso não existe, pelo menos eu dou aulas de Língua Portuguesa e Educação Artística, na minha vivência isso não acontece, se existe, não percebo, passo despercebido”. A dificuldade de muitos professores em associar o mau desempenho dos alunos a fatores como o preconceito e a discriminação racial, de acordo com Fúlvia Rosemberg (1998), é fruto do pensamento educacional brasileiro que sempre considerou que o desempenho dos alunos era condicionado pelos problemas que estes enfrentam devido a sua condição econômica e social.

Dessa forma, a escola sempre vai andar num círculo vicioso, no qual a culpa pelo fracasso escolar vai recair sempre em sua vítima, o/a aluno/a, e assim contribuir para reprodução e permanência do quadro das desigualdades educacionais e sociais. Outro discurso latente na fala da Professora I é a ênfase dada à questão da disciplina, o que traduz uma concepção de escola que tem como valores a ordem, o controle e a submissão. Por romperem a lógica da passividade impregnado na cultura escolar e apresentarem, através de comportamentos mais autônomos e desafiadores, os/as alunos/as são rotulados/as de bagunceiros/as, aqueles/as que não querem nada. Mais uma vez, a escola nega o universo cultural dos/as alunos/as quando a professora diz “em casa ele não encontra isso”, ou seja, os limites castradores presentes no universo escolar. A professora, ao invés de marginalizar esses alunos, deveria buscar compreender os códigos, as regras, as linguagens, as representações, a forma de significar o mundo que esses/as alunos/as têm e questionar: “Quem são esses alunos/as? O que vêm buscar na escola? e Como eles percebem a escola?” Uma vez que, para Dayrell (1996, p.140), cada aluno/a “é fruto de um conjunto de experiências sociais

vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais”. O conhecimento do aluno real e concreto como condição indispensável para viabilização de metodologias e práticas pedagógicas transformadoras não encontra espaço na escola. Assim, para compreendê-los, temos que levar em conta a dimensão da “experiência vivida”, e, a partir daí, construir uma prática pedagógica que busque fazer um diálogo permanente entre a escola e o universo cultural desses alunos/as. Para Canen, o professor que,

[...] se queixa dos “maus modos” de seus alunos, a não-contextualização das desigualdades sócio-econômicas-culturais à base dos comportamentos observados por ela, implicam uma visão restrita e deturpada de universos culturais, sem que se visualize o vínculo padrões culturais-poder social que os legitimizam. Somando a falta de informações mais precisas sobre os modos de vida desta população, suas expectativas e padrões culturais, instalam-se os estereótipos que provavelmente irão colorir as práticas pedagógicas cotidianas (2001, p.217).

4.4. QUANDO O UNIVERSO SÓCIO-CULTURAL DO ALUNO É MARGINALIZADO

Acho assim que o povo... A gente sabe que classe menos desfavorecida é composta do negro mesmo, não vamos negar. E da classe média em diante acho que a cultura dele é mais rica, porque ele tem condição de tem DVD em casa de ir ao cinema, de viajar, e a um museu, de ampliar os horizontes, isso tudo faz com que a cultura deles... Eu percebo isso até com relação às músicas, o povo pobre... Tiro isso pelos meus vizinhos, tenho essa consciência de ter o gosto musical mais apurado, vamos dizer pela questão de onde vivi. Não fui criada pela minha família, fui criada por outra família, um povo assim de condição financeira melhor do que a minha casa. Então percebo isso pelos meus vizinhos, o gosto musical deles, não tem nada a ver com o meu, eles ouvem uma coisa, coloca o som alto que dói nos meus ouvidos, aquela coisa bem chula mesmo, os cantores de ponta de rua como: Amado Batista que não diz nada na letra da música; enquanto ouço Chico Buarque, Caetano Veloso, Maria Betânia, gosto desse povo, de Emílio Santiago porque a letra... Tom Jobim, outro dia comprei o Cd, tenho dois Cds de Tom Jobim, tenho Cd de Toquinho. Não gosto muito [das músicas ouvidas pelos/as alunos/as], porque a letra não diz nada, a música desse povo. Tudo isso tem haver e também porque estudei [...] isso tudo ajuda e tal[...]. E aquilo tudo. Oh Meu Deus! Como a gente vive fora do mundo, como mundo tem coisa. Não importa a cor pra mim, o fator decisivo é a questão financeira mesmo, pode ser o negrinho, não importa, se a família tiver condições de favorecer alguma coisa para ele, levar para viajar, o horizonte dele é bem mais ampliado do que o povo da cor dele. Independente de cor qualquer coisa, tadinho ele não conhece nada do mundo. Infelizmente a realidade é essa. (Professora D)

Um dos grandes desafios da escola hoje é romper com a lógica assimilacionista e reprodutivista que a impossibilita romper seus muros e estabelecer uma relação mais dialógica com os universos sócio-culturais que ela comporta e que está ao seu redor. É preciso quebrar a redoma de ferro que foi construída em volta da escola para que ela possa produzir novos espaços, tempos, relações educativas e sociais, enfim novos sujeitos. Porém, esse ideal fica mais longínquo quando evidenciamos, no ambiente escolar, percepções docentes que atentam diretamente contra a diversidade étnico/sócio/cultural de seus/as alunos/as. Por exemplo, na falas da Professora D tem presente uma concepção altamente preconceituosa e discriminatória frente ao universo sócio-cultural dos/as seus/suas alunos/as, sem sua maioria negros/as, quando compara as culturas da classe média e baixa e afirma que os/as alunos/as pobres têm uma cultura inferior devido a sua condição social: “E da classe média em diante acho que a cultura dele é mais rica”. A percepção desta professora pode ser explicada a partir do pensamento de Canen (2001, p. 216) quando argumenta que “os estereótipos relacionados às crianças das camadas populares, a referência a seus universos culturais em termos de negação ou desqualificação com relação àqueles das camadas dominantes e, por conseguinte, uma visão da educação como “compensatória” das “deficiências” culturais nelas apontadas”.

Além disso, a Professora D toma seu universo cultural como referência padrão para poder compreender e explicar as “deficiências” culturais apresentadas pelos/as seus/as alunos/as, quando compara o seu gosto musical ao deles: “o gosto musical deles, não tem nada a ver com o meu, eles ouvem uma coisa, coloca o som alto que dói nos meus ouvidos, aquela coisa bem chula”. Ela só ouve as músicas batizadas pelo padrão cultural dominante da classe rica e média, tidas como clássicas, de bom gosto, com conteúdo cultural. E as músicas que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as batizadas de “brega” são consideradas “chulas”, ou seja, de qualidade inferior. Aqui, há um discurso que legitima certos padrões culturais e coloca outros, o dos/as alunos/as, como marginal, ruim, sem qualidade, inferior. Além de denunciar a perspectiva da “carência e deficiência cultural” dos/as alunos/as, enfatizado pela professora quando afirma que eles não conhecem nada, isso revela a carga de homogeneização e valorização de um padrão cultural único. Evidencia também o poder de aculturação que a escola tem, quando tomamos o exemplo da professora que, pela força da educação escolar, construiu uma percepção da diferença de forma negativa, na qual o outro é visto como inferior, de menor valor social. Para Bourdieu (1998), isso evidencia os

mecanismos de que a escola tem de eliminação cultural que atuam durante todo o percurso e trajetória escolar dos/as alunos/as.

[...] e então com o passar do tempo, foram se abrindo as portas para todos os alunos, de todos os bairros, que queriam estudar no CMN, de 1^a a 4^a séries; alunos que não saem bem preparados [das escolas de onde provém], agora se misturam com alunos que vieram de escolas particulares, com alunos de classe média, entendeu? Não se tem assim... Um rendimento, porque você vê, pela nossa formação cultural, pela nossa formação étnica, diga-se de passagem. Você vê negro, branco, pardo, moreno, amarelo e assim sucessivamente. Então, já tem esse problema dentro da nossa formação étnica e dentro da sala de aula se constitui em um problema de aprendizagem, de amizade e de outras coisas que na hora você procura resolver de outra forma, mas não se tem um rendimento de forma como era esperado, como era antigamente, porque hoje a mistura é muito grande; os alunos da periferia, e a linguagem deles não ajudam muito entendeu? A condição econômica não ajuda e numa sala de aula o que a gente pode fazer? Os pais dos alunos se queixam: “-Meu filho nunca teve rendimento”, por que se o filho dele não acompanha [...] então a escola particular, as pessoas que são da classe média, elas acompanham, pela própria vivência que eles têm, eles acompanham o professor, eles conhecem lugares diferentes, os pais deles na maioria das vezes são pessoas esclarecidas, então você vê que a linguagem é outra, a postura é outra, não são danados, são quietos; tem sua natureza diferenciada, mas numa escola pública, quando você vê essa mistura, que você tem que lidar com uma série de coisas, a problemática se torna bem maior para você se situar na sala de aula. (Professora A)

A professora A traz um discurso implícito da deficiência cultural trazida pelos alunos/as negros/as, já que ela afirma ser um problema dentro de nossa formação étnica, ou seja, considera que os/as alunos/as negros/as têm uma deficiência na sua condição étnica e econômica. Evidencia-se também na sua fala a concepção de que a mistura racial em sala de aula constitui-se em vários problemas como de aprendizagem, de integração e de relacionamento. Essa afirmação da Professora A deixa explícito a existência de tipos de preconceito sofridos pelos/as alunos/as negros/as e pobres nas salas de aula do CMN. Um primeiro atribuído à sua deficiência de aprendizagem, um segundo à sua condição socioeconômica e o terceiro ao preconceito racial. Além disso, a professora tomou como padrão de referência o universo sócio-cultural da classe média. Dentro dessa perspectiva, a escola, ao invés de se tornar um fator de mobilidade e mecanismo de transformação social, continua sendo “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p. 41). O que futuramente vai resultar na reprodução

das desigualdades sociais, na medida em que essa marginalização e eliminação cultural do “outro” ocorre a partir de imposições de valores e padrões culturais dominantes, que ao longo do percurso escolar leva muitos/as alunos/as dos segmentos mais pobres da sociedade a abandonarem a escola e se sentirem incapazes de aprender, de ser alguém na vida, já que a escola desde muito cedo fala uma linguagem que lhe é estranha, insinuando sutilmente que ele não é capaz e coloca seus padrões culturais no campo da anormalidade. Dessa forma, esse/a o/a aluno/a, na condição de um “alienígena na sala de aula” (SILVA), sai em busca de outros planetas habitáveis à sua forma de vida.

Identifica-se também na fala da Professora A o preconceito com o padrão lingüístico desses/as alunos/as quando afirma que, “a linguagem deles não ajuda muito”. Porém, o discurso mais forte presente em sua fala, que atua ferozmente como mecanismo de reprodução social e cultural, é aquele que a escola se apropria, segundo Bourdieu (1998), para justificar a diferença de êxito escolar e a eliminação contínua dos/as alunos/as desfavorecidos/as no espaço escolar: “a diferença de dons”. Diferença enfatizada na fala da Professora: “as pessoas que são da classe média, elas acompanham pela própria vivência que eles têm. Têm sua natureza diferenciada. Outro questionamento interessante que a fala da professora possibilita é sobre o poder da ação do privilégio cultural que a escola exerce sobre a vida escolar dos/as alunos/as quando valoriza e estabelece uma relação direta e recíproca entre o padrão cultural vivido pelas famílias das classes dominantes e o padrão cultural que ela veicula e ensina em seu interior. Na concepção da Professora por exemplo, as crianças de classe média conseguem ter bom desempenho na escola pela sua própria vivência, ou seja, “elas conhecem lugares diferentes, os pais deles na maioria das vezes são pessoas esclarecidas, então você vê que a linguagem é outra, a postura é outra, não são danados, são quietos”(PROFESSORA A).

Para Bourdieu (1998, p. 41),

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente, pela taxa de êxito.

Em relação aos/as alunos/as oriundos/as da classe baixa que não têm, em seu ambiente familiar e sócio-cultural, o capital cultural valorizado pela escola, são apontados pela Professora como um problema para escola: “numa escola pública, quando você vê essa mistura, que você tem que lidar com uma série de coisas, a problemática se torna bem maior para você se situar na sala de aula”. De acordo com Bourdieu (ibid, p. 50), “O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola”. E a postura da professora em relação a esses/as alunos/as considerados/as por ela como “problema” é de inércia, ou seja, ela desiste e desacredita na possibilidade deles/as impossibilitando-a de ter outra atitude positiva diante do fracasso dos/as alunos/as, já que, para ela, “numa sala de aula [com esses problemas] “o que a gente pode fazer?”.

Essa atitude de inércia frente às desigualdades educacionais, sociais e culturais dos/as alunos/as e a não percepção dessas diferenças, sob a máscara da igualdade formal, contribui, segundo Bourdieu, para a prática da “indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998, p.53). O autor propõe que para a escola romper com esse círculo vicioso de reprodução das desigualdades educacionais/sociais e condenar a reprodução dessas desigualdades iniciais entre os/as alunos/as das classes mais e menos favorecidas, produzidas pela valorização do capital cultural apenas daqueles oriundos das classes sociais mais favorecidos, não deve ignorar, [...] no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, os métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. [...] tratando todos os educandos por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres (ibid)

4.5. ESSENCIALIZAÇÃO E ESTIGMATIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DA CULTURA.

Identificamos também, na fala de alguns professores, alguns discursos essencialistas que cristalizam a identidade negra e naturalizam certos comportamentos e atitudes como se esses fossem particularmente inerentes aos negros. Na fala abaixo, da Professora A, isso fica bem claro quando ela declara que há uma preferência na escola de alunos negros para representarem certas tradições da cultura brasileira como samba, frevo e justifica que a escolha dá-se baseada na crença de que a habilidade de dançar samba é uma característica inata do negro, ou seja, “é própria cultura negra, já tá enraizado, é do sangue negro”. Esse discurso pode apresentar até um caráter ingênuo, mas a mensagem que ele transmite é muito forte e estereotipada, porque sutilmente essas mensagens vão informando e construindo uma realidade na qual o negro é associado somente ao futebol, samba, carnaval etc, gerando uma representação social que reproduz estereótipos negativos e coloca o negro como um ser capaz de assumir determinadas posições sociais e, assim, dificultando ainda mais seu processo de inclusão e o processo de superação das desigualdades sociais, na medida em que essas idéias contribuem ainda mais para manter estas desigualdades legitimadas por um discurso racista,

no qual são construídas diferenças para demarcar o lugar daqueles considerados não-aptos na sociedade.

É. Eu verifico isso nas escolas [cultura negra], quando tem que apresentar sambas, frevo, essas coisas assim... Nós escolhemos os candidatos negros, por ter samba no pé, então você bota uma branquinha e uma mulatinha, então ela não vai sambar igual a negra, porque é da própria cultura negra, já tá enraizado, é do sangue negro". (Professora A)

Nessa segunda fala, o Professor F denuncia discursos veiculados pelos professores que contribuem para reproduzir e manter os estereótipos negativos frente aos negros e à sua cultura. Como dito na fala de alguns professores, o candomblé é uma tradição muito presente em Nascente e evidenciamos nas respostas dos/as alunos/as que muitos deles/as fazem parte e vivenciam a cultura do candomblé. Então, na medida em que alguns professores, mesmo que seja de forma involuntária, emitem posições e juízos de valor frente a esse componente cultural muito importante dentro da Cultura Negra, corroboram para que os/as alunos/as que vivenciam essas práticas culturais, presentes em seu universo cultural, sintam medo e vergonha de assumirem que vivenciam o candomblé, uma vez que o estereótipo de que o candomblé é coisa do demônio é reforçado pelo discurso docente.

Às vezes, meus professores, involuntariamente, dizem uma coisa que o candomblé não é certo será que é isso? Será que o candomblé é coisa do demônio? [referindo-se as queixas dos alunos] Eu acho que a escola, principalmente a pública, é um espaço, é um pólo de seminação cultural, temos várias culturas e toda essa é muito importante na formação de um povo, na formação de cultura de uma sociedade e essa questão que eu acho que deve tá bem presente, nessa discussão. (Professor F)

4.6. DIFICULDADES E IMPLICAÇÕES PARA TRABALHAR A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO COLÉGIO

Uma das perguntas do questionário buscava saber dos/as alunos/as o que a escola poderia fazer para acabar com o preconceito e discriminação racial. Na opinião dos/as alunos/as a escola deveria: dar palestras; educar numa perspectiva da diversidade étnico-racial; mostrar as contribuições dos negros através do ensino da História e Cultura Africana; apresentar peças teatrais que retratassem a temática; atender aos dispositivos legais que tratam das questões raciais; problematizar mais a questão do preconceito; promover uma maior integração entre negros e brancos; dar aulas que abordassem a questão do racismo; dar castigo aos alunos que discriminassem; fazer reuniões com os/as alunos/as para discutir o assunto; e fazer seminários. Como expressa as respostas dos/as alunos/as:

- Eu acho que a escola poderia educar mais, falar mais sobre isso pra eles entender que o negro não é isso tudo que eles pensam.
- Mostrar as grandes construções que os negros fizeram como as pirâmides, as grandes casas de São Paulo no tempo colonial.
- Fazer toda semana ou mês um teatro sobre o preconceito, eu queria ver se não ia acabar com esse preconceito.

- Poderia colaborar com a lei e fazer como ela ai (referindo-se ao meu trabalho na escola)
- Poderia fala mais sobre preconceito que não é uma coisa boa e sim uma coisa ruim que os alunos puder se entende mais sobre preconceito.
- Deveria ter uma aula falando sobre os negros e ensinar que os negros são pessoas que nem os brancos e que é crime fazer discriminação.
- Cartazes, debates e nunca desistir de ensinar educação para as pessoas.
- Trabalhar mais sobre as histórias negras e incentivar os alunos a não ter preconceito.
- Poderia fazer uma reunião com brancos e negros e é explicar para não ficar fazendo piada dos negros que isso é muito chato.
- Na minha opinião que eu acho que a direção da escola deveria falar sobre todos os tipos de preconceito ensinado que não devemos discriminar os outros. E que fizesse um seminário sobre isto.
- Podia mistura os brancos com os negros. Fazer com que os brancos sejam amigos da pessoa negra.
- Tratar todos iguais. E punir aqueles que discrimina, tipo: mandar ele fazer um trabalho sobre o negro e apresentar para todo o colégio e falado que ele faz o pedido de desculpa.
- Na minha opinião a escola poderia vigiar passo a passo de um aluno. Quando ele praticasse algum ato desse tinha que pegar um castigo não muito severo.
- Na minha opinião eu acho que os pais e os professores deveriam ensinar aos seus filhos a não ser preconceituoso.
- Se for em escola que existe esse tipo [referindo-se ao preconceito] , a escola deveria conversar ou seja fazer palestra, conversar bastante com os alunos sobre a história do negro e de sua cultura.
- Deveria criar palestra todas as semanas com o racismo que as pessoas sofrem no seu dia-a-dia.
- Uma palestra sobre o negro branco. Também não só uma palestra comandar a professora e o professor como História aplicar mais sobre isso.

Percebe-se, nas respostas, o desejo de muitos/as alunos/as de ver a escola engajada na luta contra o preconceito e a discriminação racial, enquanto fazem várias sugestões para que isso se efetive no cotidiano do colégio. Porém, como já foi evidenciado nesse estudo, pela falta de percepção, por concepções equivocadas, pela formação deficiente quanto ao trato de questões raciais, faz da escola um ambiente contaminado pela inércia, pelo silêncio e pela ausência de práticas pedagógicas, metodologias e de um currículo que contemple a diversidade étnico-cultural. Aliado a esses fatores, os/as professores/as apontam algumas dificuldades para se empreender no universo escolar trabalhos voltados para a diversidade étnico-cultural. Para eles/as:

- uma política pedagógica que nos induza e nos assessorar na confecção e praticas de projetos, que possam ser desenvolvidos no dia-a-dia da sala de aula.

- compromisso por parte de alguns profissionais.

- Numa escola como a nossa de mil e tantos alunos, nós não temos um teatro, não temos uma sala de apresentação. Nós temos o quadro negro e enfrentar o aluno ali. Como a gente pode apresentar a diversidade cultural no quadro negro. A gente tem que ter condição de apresentar, de fazer uma palestra. Nós temos um salão que são três salas separadas de madeira. A gente deveria ter um local de trabalhar a cultura, trabalhar a arte e ter professores preparados pra isso. Hoje em dia o professor de Educação Artística [aquele professor que é encarregado de trabalhar aspectos culturais na escola] é aquele que não completou a sua carga horária. Tenho consciência, até Núbia [a Diretora do CMN] me ofereceu para trabalhar com a sala de Educação Artística, porque estava faltando professor, nós não temos professor para Educação Artística para trabalhar artes, nos temos professor para tapar o buraco. (Professor D)

- “[...] então o aluno já não tem uma biblioteca e a escola sem biblioteca não é uma escola, como vou passar para esse aluno pesquisar alguma coisa, se ele não tem onde pesquisar, se não trabalha com o livro que ele já tem. Acha que vou fazer o que com aluno que não tem condição financeira de ter outro livro? Dou castigo para ele? Assim vou preparar meu aluno que vai copiar o trabalho do colega, vai copiar da internet, copiar, copiar, ele vai ser uma cópia. Ele não vai procurar se desenvolver pensando, então procuro mais fazer com que meus alunos pensem. Teria que ter aquela estrutura que a gente já falou, teria que ter um laboratório para trabalhar aula prática. Se vou ensinar sobre o sangue, ele teria que conhecer o sangue, coisa simples básica, como sei o fator Rh do meu sangue? Os tipos do meu sangue são três reagentes, três placa, tinha que ter isso na escola. Aí poderia trabalhar com meu aluno na maior facilidade, sem me preocupar em seguir os livros. Primeiro, que muitos professores trabalham em guerra, uns com outros, já fiz em todas as escolas que passei feiras de ciências, mas trabalho sozinho e deveria trabalhar com o professor de português, professor de matemática, com todos os professores pra mim ajudar, mas na hora que fala é professor que vai levar o mérito, é o professor de Ciências mas ninguém que fazer. Até para digitar uma prova, tenho que fazer tudo, porque no Colégio não tem nada, se for digitar um projeto, então tenho que parar, fazer o projeto e depois preparar tudo, folder tudo, até os crachás quem prepara é o professor. (Professor G)

- Olhe, eu acho que devia os professores de história, estão mais ligados na área de comunicação eu acho eu podia fazer, um projeto de matemática na parte de números, não é? Eu acho que alguém tem que começar, eu acho que muitos sabem o que acontece? Eu mesmo nem sei como consigo trabalhar com os três turnos, então eu tava falando pro Beth como ia fazer pra comprar um pincel por que você não trabalha com um retroprojektor disse ela, eu não tenho tempo pra preparar uma transparência, hoje eu trabalho com a experiência que eu tenho ao longo desses anos, porque pra você, programa alguma coisa na sala de aula, é impossível, pois o sábado letivo mesmo, pois a cada dia que passa os professores vai modificando mais estressado, se o professor recebesse bem ele não precisava trabalhar em duas escolas poderiam ser realizados projetos melhores né de melhorar a qualidade do ensino mais aquele corre-corre, que você viu de um canto pro outro, eu mesma sou uma pessoa super estressada, eu pensava que o giz que fazia meu

cabelo cair, é o stress, preocupação demais você... Tem vez até que você troca de assunto por não ter tempo de se organizar, é uma pena que o professor precise correr pra receber um pouquinho melhor, é muitas vezes trabalhar em colégios diferentes em cidades diferentes, é uma profissão que não tem valor, eu acho que nunca vai ter. (Profa. B)

- A gente teria algumas [dificuldades] eu vejo que teríamos talvez da própria escola, o próprio currículo, alguns embates não é? (Prof. F)

- Inicialmente seria impossível, primeiro eu sentaria com outros professores de minha área, coordenadores também para me orientarem, mesmo porque eu tenho tempo de ensino suficiente para abordar qualquer tema em uma sala de aula e determinar o qualquer ponto, abordar alguns temas desse nível seria muita responsabilidade entendeu? Porque a gente já trabalha por conta própria, porque nós temos um planejamento, mas na maioria das vezes a gente sai desse planejamento, pra ver e trabalhar a auto-estima do aluno, alguns temas que estão fora do nosso alcance, pra trabalhar na sala de aula pra melhorar a aprendizagem do aluno, esses demais assuntos eu teria que sentar com os colegas pra nos reunir-mos e ver de que forma nós poderíamos trabalhar. (Profa. A)

A fala dos/as professores revela pontos importantes a serem repensados pelas políticas educacionais, principalmente aquelas voltadas para a inclusão da temática diversidade étnico-cultural nas práticas e no currículo escolar. Já que nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o trabalho com a diversidade étnico-cultural, está determinado um ambiente escolar favorável para sua aplicabilidade e efetivação, portanto, precisam providenciar “Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projeto com os objetivos de Educação das Ralações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Não é defendida aqui a posição de que se não tem um ambiente favorável, cheio de recursos, não se deve iniciar um trabalho nessa direção. Porém, não podemos ser ingênuos em acreditar no impacto e efetivação dessa política sem incentivos públicos maiores e de uma política pública nacional realmente voltada para as questões raciais. A nossa defesa aqui é que a implementação das Diretrizes nas escolas deveria ter o mesmo cuidado, incentivo e agilidade que o poder público dedicou à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porque se não tiver esse empenho e dedicação por parte do poder público, podemos ficar ainda muito tempo a ver situações de preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar que todo ano vitima em menor índice de desempenho a maioria dos/as alunos/as negros/as que ocupam os bancos escolares de todo Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida nos oportunizou grandes possibilidades de análises e apontou caminhos novos de investigação além daqueles traçados para serem percorridos. A partir dos dados empíricos e das teorias que deram sustentação à análise deste estudo, apresentamos aqui algumas considerações que achamos importante e que podem contribuir para a ampliação do estado da arte das relações raciais e educação, bem como para a promoção de ações pedagógicas que possam dar conta da diversidade étnico-cultural no espaço escolar.

Após anos de discussões efervescentes, das lutas travadas pelos movimentos negros e das inúmeras pesquisas produzidas até então sobre as “Relações Raciais e Educação”, pudemos evidenciar que o racismo ainda é uma ideologia muito viva no cotidiano escolar, traduzida por práticas e situações muitas vezes sutis, mas que podem trazer conseqüências sérias para a identidade e a formação cidadã do alunado negro.

Ressaltamos que, por ser um estudo de caso, as considerações aqui tecidas estão diretamente fundadas e relacionadas à realidade aqui analisada, o Colégio Municipal de

Nascente. Mesmo sendo um estudo localizado, procura manter constante interlocução com a literatura da área, tirar conclusões extensivas e fazer co-relações com outras realidades.

A partir da realidade analisada consideramos que:

1. O racismo é uma ideologia muito forte e presente no cotidiano do CMN, porém é uma prática às vezes não percebida e/ou atenuada pela crença de sua prática constitui-se apenas “brincadeiras” e naturalizada como normal.
2. Existe um discurso relativizador e, às vezes, contraditório por parte dos/as alunos/as e professores/as do CMN que afirmam existir preconceito e discriminação racial, apesar de tentarem amenizar esta situação por meio do discurso de que somos todos filhos de Deus ou somos todos seres humanos. Esse discurso relativizador é uma das formas presentes dentro da escola que contribui para diminuição do preconceito, através do ensinamento de que “todos somos filhos de Deus” e “perante Deus somos todos iguais”. Dentro dessa perspectiva, o destino das crianças negras será incerto, pois o desenvolvimento de sua identidade histórico-cultural dependerá da responsabilidade dos/as professores/as sensibilizarem os preconceituosos de que somos filhos de Deus. Esse prática contribui não para diminuir o preconceito, mas para mascará-lo dificultando ainda mais sua superação.
3. Os/as professores/as ainda demonstram em seus discursos uma prática pedagógica que traduz as crenças, os valores culturais e os preconceitos presentes na sociedade. Isso se reflete na escola da seguinte forma: quando desconsideram a presença do racismo na escola, criam uma expectativa negativa frente às potencialidades dos alunos negros e apresentam um tratamento diferenciado entre os alunos brancos e negros.
4. Por consequência, os/as alunos/as, por também refletirem os valores e preconceitos da sociedade, reproduzem o discurso racista e, às vezes, um discurso ingênuo e despolitizado da questão, já que na escola não lhe é oferecido subsídios conceituais e referenciais que possam desestabilizar as distorções cognitivas aprendidas sobre a população negra e sua cultura. Além de negar a sua identidade étnica pelo desejo de “morenar-se” ou ser branco, também discriminam o outro por seu pertencimento racial, reproduzem a ideologia da igualdade conservadora, não percebem ou vêem a diferença como

algo negativo e constroem uma percepção de si como um indivíduo inferior ao branco.

5. Ao amenizar o peso do preconceito racial na escola ou desconsiderá-lo como uma atitude maléfica para a vida do/a aluno/a negro/a, o/a professor/a contribui para reforçar as relações raciais fundadas na discriminação e impede que seja promovido no ambiente escolar metodologias, estratégias e espaços para que o alunado e a comunidade escolar sejam educados e orientados para o estabelecimento de relações não-racistas no ambiente escolar e na sociedade. Uma vez que, a compreensão da dinâmica das relações raciais no cotidiano das escolas constitui-se num importante mecanismo no combate ao racismo, às desigualdades sociais predominantes na sociedade além de ser, uma condição indispensável para a construção de um novo projeto de educação que possibilite a inclusão social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos.
6. Apesar da “cor de pele” ter sido apontada pelos/as alunos/as como um elemento importante para o estabelecimento da diferença entre negros e brancos, gerar práticas racistas e demarcar o lugar social do negro na sociedade, esse elemento é desconsiderado pelos/as professores/as e por muitos/as alunos/as.
7. A condição socioeconômica, ou seja, a classe social, é o elemento mais importante para justificar as desigualdades, o preconceito e os processos discriminatórios do quais são vítimas os/as alunos/as negros/as. Isso, além de ser um discurso reducionista, desloca o foco do problema e desconsidera o peso da discriminação racial como mais um fator fundamental para se compreender os mecanismos excludentes de nossa sociedade. Essa crença impede que o/a professor/a e os/as alunos/as percebam que a relação entre classe não anula a discriminação racial, mas que ambas são formas distintas de exclusão, racial e cultural. Os/as professores/as devem reconhecer e dar uma maior visibilidade à raça na problematização das desigualdades raciais.
8. Os/as alunos/as são vítimas, no cotidiano do colégio, de vários insultos e piadas que atentam contra sua identidade negra, inferiorizando-a. Essas ações encobrem, sob o rotulo de “brincadeiras”, o preconceito latente, favorecendo a interiorização de atitudes preconceituosas e contribuindo para a

rejeição do pertencimento racial dos alunos, uma vez que esses insultos e piadas trazem idéias que atentam contra a humanidade, a moralidade, a capacidade e a inteligência do negro.

9. Identificou-se a veiculação de chavões e palavras utilizadas nas atitudes de preconceito e discriminação, cujo conteúdo semântico deprecia a identidade negra como: nego, neguinha, preto fubasentu, urubu, saci-pererê, nego sambador, nego feio, nega preta, etc.
10. Percebeu-se também uma rejeição muito grande dos alunos quanto a seu pertencimento étnico racial, uma vez que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa, apesar de negros, autotransclassificaram-se dentro do continuum de cores do nosso sistema de classificação racial que se aproxima mais do padrão branco.
11. Muitas das percepções docentes acerca do racismo e das relações raciais no interior do colégio e na sociedade é fruto de suas trajetórias de vida e de uma formação escolar/docente deficiente e carente de referenciais que os conduzissem a uma compreensão mais crítica e política de tais questões. Isso os impossibilita de analisar os elementos estruturais dentro da sociedade e da escola que contribuem para permanência do racismo, como também de analisar sua prática pedagógica e processos pedagógicos, identificando atitudes que possam estar alimentando o racismo, compreendendo melhor os danos e seqüelas que o preconceito e discriminação racial podem causar à pessoa e, por fim, pensando a escola como um espaço de combate e superação do racismo.
12. Identificou-se a preocupação demasiada dos/as professores/as com a transmissão dos conteúdos e com a aprovação do aluno, enquanto que as questões como, racismo e diversidade étnico-racial, são consideradas temáticas de pouca prioridade nas discussões e no currículo escolar.
13. Identificou-se a operacionalização de um currículo de base etnocêntrica que não traz uma cultura eurocêntrica que omite a história do negro, folcloriza a cultura negra e não veicula valores, concepções de mundo, contribuições, feitos históricos e científicos do negro e da cultura negra. Como consequência, os/as alunos/as apresentam um conhecimento superficial, folclorista e superficial da

cultura negra e da participação do negro na formação da sociedade brasileira, resumida às comidas típicas, capoeira, danças etc.

14. Desconhecimento dos professores de políticas no campo educacional que buscam promover uma cultura anti-racista na escola, a exemplo a Lei 10.639/03.
15. Desconhecimento de heróis negros, ou seja, personagens que participaram e lutaram efetivamente pela extinção do sistema escravista. Reconhecendo em alguns artistas e personalidades televisivas esses heróis, por exemplo, Pelé.
16. Aspectos da cultura negra e a diversidade étnico-cultural são tratadas na escola em momentos esporádicos como a semana do folclore ou quando fazem parte do conteúdo programático do livro didático.
17. Além da falta de formação específica, os/as professores/as revelaram muitas dificuldades para se desenvolver um trabalho em sala de aula em torno da diversidade étnico-cultural como: falta de espaço, de uma biblioteca, de fontes de pesquisa, de coordenação pedagógica, de projeto coletivo, de material didático e de formação docente.
18. Atribuem a competência e a iniciativa para criar projetos e implementar as políticas curriculares que tratam da educação anti-racista exclusivamente às autoridades e órgãos governamentais, eximindo-se de qualquer responsabilidade com esta questão.
19. Identificou-se mecanismos no cotidiano escolar que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e raciais na sociedade como: a valorização do padrão cultural da classe média e rica, este tomado como referência da cultura escolar; a negação do universo sócio-cultural do aluno a partir da discriminação do seu padrão lingüístico, de seus comportamentos, suas linguagens, seus valores, suas preferências, etc; a naturalização de certas habilidades aos negros; e a estigmatização dos valores e da cultura negra.

Diante das considerações acima expostas, pontuamos algumas sugestões para que o racismo deixe de ser uma ideologia presente na sociedade e no cotidiano escolar:

1. Repensar a formação dos professores na perspectiva da diversidade cultural, ou seja, reeducá-los para a valorização da diversidade humana.
2. Articular uma maior aproximação das Universidades, Movimento Negro e os diversos Movimentos Sociais com a escola, para que a comunidade escolar possa abarcar discussões mais sistemáticas, ter uma orientação mais sólida e referências que possam subsidiá-la no trato das questões étnico-raciais no cotidiano escolar.
3. Um maior envolvimento e participação do poder público na promoção e efetivação de políticas educacionais que busquem instrumentalizar a escola para o tratar da diversidade étnico-cultural.
4. Equipar a escola e os professores de condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a superação do racismo e para a diversidade étnico-cultural (material didático, laboratório, biblioteca, formação docente, coordenação pedagógica, estrutura física, etc.).

A partir dessas considerações, defendemos a insurgência de uma sensibilidade e responsabilidade efetiva quanto ao trato da diversidade étnico-cultural na escola, uma vez que a escola não avançou no trato dessa questão. O mito da Democracia Racial e o silêncio em torno dessas questões ainda são muito presentes na escola.

Apesar das iniciativas atuais que buscam o trato da diversidade étnico-cultural nas escolas, os currículos e políticas oficiais ainda estão voltados para a cosmovisão etnocêntrica de mundo, atravessados por valores prometéticos / produtivistas do mundo urbano-industrial. A consequência é uma ênfase nas competências e habilidades necessárias para se ajustar à ordem produtiva e ao mercado.

Para superar esta lógica a escola deverá promover uma outra ética que busque a comoção das diferenças, uma pedagogia norteada pela “Ética das Diferenças”. A escola oficial urgentemente promover uma outra pedagogia. Uma pedagogia que busque problematizar os por quês do: preconceito e da discriminação quanto a população afrodescendente ; das relações sociais desiguais entre negros e brancos; da visão folclórica acerca da Cultura Africana; a construção e a veiculação de certos estereótipos em relações a população afrodescendente. As nossas escolas carecem urgentemente de uma Pedagogia que contemple a pluralidade cultural, os sujeitos plurais que a compõem e que percebam a unidade construída a partir de um mosaico de diferenças.

Apesar de seu caráter homogeneizador, a escola não consegue sufocar os gritos dos sujeitos diversos que dela fazem parte. O/a professor/a como instituinte da relação ensino-aprendizagem deve, na sua prática, ousar a construir novas posturas que o leve a vivenciar novas posturas e visões que traduzam uma educação para diversidade humana. Educação que garanta aos sujeitos de culturas diversas o direito a ser diferente e a se constituir enquanto pessoa e cidadão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete et al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI Alda Judite; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Thompson, 1999.
- ALVES-MAZZOTTI Alda Judite. **FRACASSO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS REPETENTES**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>. Acessado em 01/042006.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. **O debate sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. Cadernos de pesquisa- São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 96, fev. 1996.
- ANDRADE, Maria Palma. **Ilhéus**: passado e presente. Ilhéus-Ba: Editora da UESC, 2003.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sammus, 1998.

ARAÚJO, Carlos Henrique & ARASÚJO, Ubiratan Castro. **Desigualdade racial e desempenho escolar**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/araujo-ubiratan.htm>. Acessado em 10/04/2006.

AUGEL, Moema Parente. Ludwig Riedel: **Viajante alemão no Brasil**. Salvador: Fundação Cultural da Bahia, 1979.

BALLONE GJ. *Sensopercepção* - in. **PsiquWeb**, Internet, disponível em <http://www.psiqweb.med.br/cursos/percep.html> > revisto em 2003

BARROS, Carlos Juliano. **A saga do cacau na Bahia**. Disponível em: <http://www.reporterbrasil.com.br/reportagens/cacau/iframe.phd>. Acessado em 14/03/2006.

BOGDAN Robert & BIKLER, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A escola coservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura in: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Zaia et al. **A crise dos Paradigmas e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAU, Vera Maria et al.(org). **Sociedade, educação e cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, Ana. **Representação Docente**: subsidios para a formação de professores para a diversidade cultural in: Educação e Sociedade, ano XXII, n. 77, Dezembro, 2001.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural**: tensões e implicações curriculares. In: Reunião Anual da ANPED, 21, set./out., 2002, Caxambu- MG. Anais eletrônicos. Disponível em www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html. Acessado em março de 2003.

CARONE, Iray. **Igualdade versus diferença**: um tema do século. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas – São Paulo: Sannus, 1998.

CASTRO, Josefina e CARVALHO, Luiza Coelho Santos. **Escrevendo o passado e o futuro da educação de Coaraci**. Coaraci: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CERQUEIRA, Enock Dias de. **Coaraci**: O último sopro. Coaraci-BA: Edição do autor, 2002.

COSTA, Maria Vorraber Costa. **O diálogo entre a ciência e o mundo: uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadores.** In: Seminário de Iniciação Científica, Niterói-RJ, nov. 2001.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: MEC/SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Jr. Henrique. **Diversidade Étnico – cultural e Africanidades.** Seminário da Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo. Rio de Janeiro, janeiro de 2002 (mimeo).

DEMO, Pedro. **Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Desigualdade racial começa na pré-escola. Disponível em: <http://www.Folha.Uol.com.br/folha/treinamneto/mneosiguais/xx130200115.htm>. Acessado em 05/02/06.

DINIZ, Júlio Emilio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder –** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações Afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica.** Revista Brasileira de Educação, n. 29, São Paulo, maio/jun./jul 2005.

“DOSSIÊ Ensaio sobre Pierre Bourdieu”. Educação e Sociedade, n. 78, -Campinas, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO, F. H \$ IANNI. Octávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis.** São Paulo, Nacional, 1960.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura –** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 10^a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito** – Bela Horizonte: Autêntica, 2004.

FIGUEIRA, Vera Maria. **O preconceito racial na escola**. Estudos afro-asiáticos, n. 18, maio de 1990.

FONTES, Carlos. O que é racismo? Disponível em:

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. **Diferença e preconceito: a efetividade da norma**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus, 1998, pg. 203 a 214.

GABRIEL, Carmem Teresa. **Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Gadotti, Moacir. **Uma escola , muitas culturas: educação, e identidade, um desafio global** in: Gadotti, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOMES, Nilama Lino. **Diversidade cultural e formação de professores**. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n. especial, set. 2000, p. 151-167.

GOMES, Nilma Lino. **Escola e Diversidade étnico-cultural: um dialogo possível**. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1996., p. 85-91.

GONÇALVES. Luciane Ribeiro Dias & SILVA. Maria Vieira da. **A formação de professores e o multiculturalismo: desafio para uma pedagogia da equidade**.

GONÇALVES, Maria Alice R. **Educação e Cultura: Pensando em Cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

GONÇALVES, Maria Alice R. **Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional** in: GONÇALVES, Maria Alice R. **Educação e Cultura: Pensando em Cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

GONÇALVES, Luis Alberto & Petronilha Gonçalves. **O jogo das diferenças**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. **O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação**. In: Estudo Afro-asiático, Rio de Janeiro, n. 38, 2000.

GUIMARAES, Antônio Sergio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. **Memórias Partilhadas: Os relatos dos viajantes oitocentistas e a idéia de civilização do cacau.** Disponível em: [http://www. Scielo. Br/scielo.php](http://www.Scielo.Br/scielo.php).2001. Acessado em 14/03/2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2001.

HASENBALG, Carlos A e SILVA, Nelson Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Caderno de Pesquisa. São paulo, n. 73, p. 5-12, maio, 1990.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula.** In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sammus, 1998, pg. 119 a 134.

JULVAN, Moreira de Oliveira. **Matrizes imaginárias e arquetipais do negro como mal no pensamento educacional do ocidente.** Disponível em: www.anped.org.br/26/tpge21.htm, Acessado em 25 de maio de 2003.

KURY. Lorelai B. **A sereia amazônica dos Agassiz: zoologia e racismo na Viagem ao Brasil.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 21, nº 41, p. 157-172. 2001

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 16ª ed. Rio de janeiro: Zahar, 2003.

LIMA, Ivan Costa & ROMAO, Jeruse (org.). **Negros e Currículo.** Florianópolis, n. 2, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

LUZ, Narcimária C. P. **Casa Grande, Senzala e Kilombos: qual é o território do currículo dos cursos de formação de professores?** In: Sementes caderno de Pesquisa, v 2, n. 3, jan. /dez - Salvador: Universidade do estado da Bahia, 2001, p. 23-36.

MAIO, Marcos Chor. **O Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50.**

MEIRELLES, Ricardo. **Fosso entre negros e brancos não se altera há 25 anos.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acessado em 04 /04/2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MEIRELLES, Ricardo. **Preconceito racial determina desigualdade no Brasil.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acessado em 04/04/2006.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Inclusão excludente: as exclusões assumidas.** In: **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas.** Programa Corda Bahia. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA – Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000, pg. 11 a 44.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. 500 anos de educação: diferenças e tensões culturais. **In: SBHE-Sociedade Brasileira de história da Educação (Org.). Educação no Brasil: história e historiografia.** Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001, pp. 145-161. (Coleção Memória da Educação).

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar.** Disponível em:

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, Sônia Cristina Miranda. **Racismo e Fracasso escolar numa perspectiva psicopedagógica.** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=65>. Acessado em 23/03/06.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** Educação & Sociedade. Campinas: UNICAMP/Centro de Estudos Educação e Sociedade- CEDES, n. 79, 2002, p. 15-38.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 3ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB, Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2003.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** *In: Educação & Sociedade*, ano XXIII, no. 78, abr. 2002, pp. 15-36.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. /jun. 1999.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação.** *In: OLIVEIRA, Iolanda de (org). Relações Raciais e Educação: novos desafios.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das Ciências Humanas.** São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

ORTIZ, Cisele. **Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na Educação Infantil.** Disponível em:

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIXÃO, Marcelo J.P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAULA, Paulo Cesar Salttorelli de. **Todos os detalhes sobre o SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.diretoriadeitapevi.com.br/saeb.html>. Acessado em 18/07/06.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

PINTO, Regina Pahim. **Educação do Negro: uma revisão da bibliografia**. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 62, p.1-88, Agosto, 1987.

PROGRAMA PAU BRASIL. Página inicial. Disponível em: <http://www.arvorenacional.com.br/index.php>. Acesso: 23 abr 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA in: Educação, racismo e anti-racismo**. Programa Corda Bahia. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000, pg. 11 a 44.

ROSEMBERG, Flúvia. **Raça e desigualdade educacional no Brasil in: AQUINO, Julio Groppa (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas** – São Paulo: Sammus, 1998, pg. 73 a 92.

ROSEMBREG. Flúvia. **Educação Infantil, classe, raça e gênero: notas preliminares** – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e Conceitos Básicos sobre racismo e seus derivados**. In MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANSONE, Lívio. **Um campo saturado de tensões: o estudo das relações raciais da cultura negra no Brasil**. Estudos afro-asiáticos, ano 24, n. 1, jan. /abril. 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade- 3ª ed.** – São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. **O pensamento sanitarista na Primeira República: Uma ideologia de construção da nacionalidade**. Dados. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.193-210, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I – Séculos XVI e XVIII**. Petrópolis: Vozes: 2004.

SAWAIA, Bader. **Identidade** – uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader (org.) **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 119-128.

SCHWARCZ, L. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. – São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **Cor, raça, discriminação e identidade social no Brasil**. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simen/cor.htm>. Acessado em 07/09/2003.

SISS, Ahyas. **A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações**. In: GONÇALVES, Maria Alice (Org.). Educação e cultura. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, pp. 61-86.

SILVA, Ana Célia da. **Discriminação do Negro no livro didático**. CEAO/UFBA. Salvador, 1995.

SILVA, Petronilha B. e. **Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação**.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Prática do Racismo e Formação de Professores**. In; DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura** – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

SILVA, Rita de Cássia da Silva. **O professor, seus saberes e suas crenças**. In: Aprendendo a Ensinar: o caminho suave da docência. GUARNIERI, Maria Regina. (org.) Campinas: SPC; Autores Associados, Araraquara, SP, 2000, p. 25-44.

SISS, Ahyas. **A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações**.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro** – Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

SOARES, José Francisco & ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. Educação e Pesquisa – São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan. /jun. 2003.

SOUZA, Regina Célia de. **Atitude, Preconceito e Estereótipo**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/psicologia/atitude-preconceito-estereotipo.htm>, acessado em 30/08/2006.

TEIXEIRA, Inês Castro Teixeira. **Os professores como sujeitos sócio-culturais**. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura** – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 179-194.

TELLES, Edward, **Racismo a brasileira**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Diversidade cultural e fracasso escolar**. Disponível em: <http://www.mulheresngeras.org/azoilda.html>. Acessado em 10/11/05.

TURA, Maria de Lurdes . **Escola, homogeneidade e diversidade cultural**, In: GONÇALVES, Maria Alice R. **Educação e Cultura: Pensando em Cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **Democracia por entre classes e raças**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, V. 18, n. 53 – São Paulo, out. 2003.

VALE, Lilian. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VASQUES, Mônica Heloisa Braga e PALIPÉRIO Fabíola Cristina M. Caovilla . **Educação: Pluralidade, Ética e Competência na Formação Profissionalizante Continuada dos Educadores**