



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEPED I – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

VALMIR ALVES DO NASCIMENTO

**DINÂMICA DA VIOLÊNCIA:
DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
FUNDAMENTAL EM FEIRA DE SANTANA**

Salvador- Bahia
2006

VALMIR ALVES DO NASCIMENTO

**DINÂMICA DA VIOLÊNCIA:
DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
FUNDAMENTAL EM FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação e
Contemporaneidade da Universidade do
Estado da Bahia – Departamento de
Educação - Campus I como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação. Área de concentração:
Ciências Sociais

Orientadora: PROF^a.DR^a. Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Salvador – Bahia
2006

N 241

Nascimento, Valmir Alves do. **Dinâmica da violência**: discriminação Étnico-cultural em uma escola pública de ensino fundamental em Feira de Santana/Valmir Alves do Nascimento. _____ Salvador – Bahia, 2006. 211 p. enc.

Orientador: Narcimária Correia do Patrocínio Luz Dissertação

(Mestrado) em Educação e contemporaneidade.

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, 2006.

1. Violência nas escolas 2. Discriminação étnico cultural 3. Escola pública – Feira de Santana 4. Discriminação racial I. Título II. Universidade Estadual da Bahia

CDU: 241.12:323.118

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

VALMIR ALVES DO NASCIMENTO

**DINÂMICA DA VIOÊNCIA:
DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
FUNDAMENTAL EM FEIRA DE SANTANA**

DATA DA APROVAÇÃO ____/____/____

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Prof.^a Dr.^a. Narcimária Correia do Patrocínio Luz - Orientadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Prof. Dr. Eurelino Teixeira Coelho Neto

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Prof.^a Dr.^a Jaci Maria Ferraz de Menezes

Salvador- Bahia
2006

Dedico este trabalho a todo (a) estudante negro (a) que consciente ou inconscientemente perde a auto-estima toda vez que é tratado de forma discriminatória na escola ou fora dos seus muros. Que nossas reflexões sirvam de porto de repouso para retomada da luta de resistência.

À minha filha Ziandra ,minha neta Izaurinha, à minha mãe Isaura (In memorian), que de longe me protege, meu irmão Enaldo (In memorian), ao meu pai Ary, e minha companheira Sandra.

AGRADECIMENTO

Agradeço com toda a minha paixão, primeiro a Deus, da forma que grande parte dos africanos o concebem.

Depois à Doutora Narcimária C. P. Luz, por haver acreditado em mim e acima de tudo pela paciência com este aprendiz de pesquisador.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, principalmente Rosângela, Jussara, Ana Rita, Lea, Alfredo, Lúcio, e Marluce pela maior oportunidade de conversação extra curso.

A todos os Professores do Mestrado, a todos (as) funcionários (as), especialmente para Gina, nossa secretária do Mestrado.

Agradeço imensamente a Solange Fonseca pela correção do texto Suzy pela correção técnica, também a todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

O que temos assistido ao longo do tempo são tensões e conflitos que se acirram cada vez mais entre gerações que freqüentam a escola, isto porque não encontram e não vêem suas referências civilizatórias e desdobramentos comuns legitimados no currículo escolar.

(LUZ, Narcimária, 2005).

RESUMO

O presente trabalho busca analisar a violência em algumas das suas diversas modulações e a dinâmica que faz surgir a discriminação étnico-cultural em uma escola pública no Ensino Fundamental do município de Feira de Santana, Bahia. Investiga a imposição de valores e linguagens estranhos à realidade socioexistencial de alunos/as de descendência africana, que constituem a maioria da população da referida escola. Analisa também o nível de envolvimento do segmento de dirigentes da escola diante dos prejuízos físicos, morais e psicológicos sofridos por alunos/as discriminados (as) no espaço escolar. Utiliza-se a abordagem etnográfica numa perspectiva qualitativa, o que levou a identificar no cotidiano da escola, fatos que desmotivam os/as alunos/as e incitam atos de violência, a exemplo do currículo europocêntrico, discriminatório, essencialmente conteudista, que denega a diversidade étnico-cultural presente na escola é profundamente descontextualizado das necessidades socioexistenciais dos/as alunos/as de Feira de Santana. A pesquisa demonstra que, apesar da violência étnico-cultural atravessar o cotidiano escolar, a população de alunos/as negros/as reage com altivez à discriminação que sofrem, afirmando com dignidade sua identidade afro-brasileira. Como caminho de superação da violência étnico-cultural na ambiência escolar, o estudo traz reflexões que indicam a importância das políticas de ações afirmativas, a exemplo das reservas de vagas e das cotas para concorrência mais justa nos exames para o ingresso de negros nas universidades públicas. A Lei 10.639/03 que obriga a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, no contexto à abordagem deste estudo, representa avanços para se corrigir em parte às injustiças, que historicamente, têm acometido a população de descendência africana no Brasil.

Palavras-chave: Violência – Discriminação étnico-cultural – Afrodescendentes – Escola pública – Feira de Santana.

ABSTRACT

This study tries to analyze the violence in some of its several modulations and the dynamics that makes to appear the ethnic-cultural discrimination in a public high school in Feira de Santana, Bahia. It investigates the imposition of values and languages strange to the socio-existent reality of students with African descendant, which constitutes the majority of that school. It also analyses the level of involvement of the staff of the school in front of physical, moral and psychological damages suffered by students who were discriminated in the educational place. We used the ethnographic approach in a qualitative perspective, which made us identify the daily facts of the school which desmotivate students and instigate violent acts, as example the Europocentric and discriminative curriculum essentially based on contents which deny the ethic and cultural diversity used in schools and deeply descontextualized of social-existential needs of the students in Feira de Santana. In spite of the ethic- cultural violence which crosses the educational daily life, the research shows that the population of black students reacts to the discrimination suffered by them actively, affirming with dignity their African-Brazilian identity. As a way to overcome the ethnic-cultural violence in the educational environment, we open reflections which indicate the importance of policies of positive actions, as the example of the reservation of vacancy and the quotas for a fair competition in the exams to permit the entry of black people in the universities. The Law 10,639/03 makes the inclusion of History of Africa and African-Brazilian Culture an obligation in schools which represents a progress to correct in part the injustices that historically were made to the population of African descendant in Brazil.

Key-words: Violence; Ethnic-cultural discrimination; African descendants; Public school; Feira de Santana.

LISTA DE SIGLAS

- 1 - CIS – Centro Industrial de Subaé
- 2 - CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
- 3 - CONDER - Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado Bahia
- 4 - IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- 5 – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
- 6 – PRODESE – Programa Descolonização e Educação
- 7 - SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- 8 - UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
- 9 – UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – POPULAÇÃO ENTREVISTADA POR CATEGORIA	136
TABELA 2 – POPULAÇÃO ENTREVISTADA POR CARACTERÍSTICAS ÉTNICAS.....	136
TABELA 3 – ENTREVISTADOS CONSIDERADOS NEGROS	137
TABELA 4 – TIPO DE COR AUTO-DECLARADA ENTRE OS ALUNOS.....	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL	24
2.1 VIOLÊNCIAS: FACES OCULTAS E VISÍVEIS DO CURRÍCULO	24
2.1.1 A crítica ao currículo e a relação com etnia, “raça” e Pós-estruturalismo	45
2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL	49
2.3 VIOLÊNCIA: GENÉRICA OU ESPECÍFICA, SEMPRE UM DESAFIO.....	68
2.4 AS AGRESSÕES ENTRE ALUNOS	89
2.5 OUTRAS VIOLÊNCIAS QUE ATINGEM OS ALUNOS	92
3 CARACTERIZANDO A TERRITORIALIDADE DO ESTUDO.....	94
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FEIRA DE SANTANA.....	94
3.1.1 Contextualizando Lucas da Feira com o tema de estudo	107
3.2 A PRINCESINHA DO SERTÃO” SEGUE SUA TRAJETÓRIA	110
3.3 DOIS EXEMPLOS DE DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL EM FEIRA DE SANTANA.	113
3.4 O BAIRRO.....	123
4 TECENDO UMA METODOLOGIA.....	127
4.1 BUSCANDO CAMINHOS.....	127
4.2 JUSTIFICANDO A METODOLOGIA	129
4.3 “DESDE DENTRO PARA DESDE FORA”	130
4.3.1 A relação pesquisador/pesquisado.....	134
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	138
5 EXPERIÊNCIAS E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	139
5.1 FATOS E OCORRÊNCIAS RELATIVOS À TERRITORIALIDADE, CIDADANIA E VIOLÊNCIA	139
5.2 DEPOIMENTOS RELACIONADOS A DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA.....	143
5.2.1 Depoimentos de professores.....	153
5.2.2 Retomando falas de alunos.....	159
5.2.3 Representantes da direção sobre “eficácia escolar”	171
5.2.3.1 Características:.....	172
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está pautado, principalmente, na idéia de que a discriminação étnico-cultural é uma das características da dinâmica da violência percebida nas escolas públicas de Ensino Fundamental, em Feira de Santana, e que o fenômeno atormenta, principalmente, a população de alunos afrodescendentes.

A decisão de realização do estudo nasce a partir da percepção como professor de História no Colégio Estadual Carmem Andrade Lima, no bairro Sobradinho, em Feira de Santana-Ba, no Ensino Fundamental e Médio, em um período compreendido entre 2000 e 2003. Esse tempo, somado á minha experiência docente nestes níveis de ensino em outras escolas, corresponde a um total de treze anos.

Durante o tempo de experiência como professor, pude perceber que a violência se manifesta sob um caráter poliforme.

Buscou-se então investigar a violência originada das práticas escolares inadequadas e a partir das relações interpessoais entre alunos, entre estes e professores e entre alunos e a direção da escola. Um aspecto específico da violência é investigado: a discriminação étnico-cultural. A guisa de contextualização, foi pesquisada, em bibliografia especializada, a dinâmica da violência, de forma mais generalizada, na sociedade contemporânea.

Evidenciou-se também que a população de descendência africana, ao mesmo tempo em que é maioria na escola, é também a grande envolvida nos eventos traduzidos como violência, e isto significou a primeira motivação para conhecer a dinâmica e os impactos desta violência na vida de adolescentes e jovens que vivem os valores e linguagens das territorialidades de base africana.

A problemática desta pesquisa consistiu em compreender por que principalmente essa parcela de afrodescendentes está sempre envolvida nos atos de violência, de que forma o estado de violência sobredetermina os atos de violência e por que são exatamente estes alunos que, de vítimas, são transformados em culpados pelos referidos atos de violência na escola. Qual seria a explicação para a relação direta afrodescendentes/violência escolar?

Buscar as origens dessa realidade contraditória e perceber a dimensão com que ela se manifesta na escola em estudo, e, ao mesmo tempo, buscar possíveis proposições para discutir as questões inerentes ao fato, com a comunidade educacional local, constituiu o objetivo geral de pesquisa.

Algumas conclusões apontam para o estabelecimento de um estado de violência que determina os atos de violência dos alunos afrodescendentes.

Aqui se percebe que a violência é multifacetada e que são exatamente os responsáveis pelo funcionamento da instituição escolar os que atuam como representantes dos órgãos governamentais na escola, e, como tal, são responsáveis pela concretização de uma tecnocracia que obviamente não vê os alunos de descendência africana como sujeitos críticos com necessidades de afirmação existencial, e que buscam a escola enquanto espaço que deveria proporcionar esperança de encontro com a identidade violentada.

Ao contrário de buscar efetivamente uma resolução para as questões que originam a violência, dirigentes escolares assumem papéis de representantes das instâncias hierarquicamente superiores, cuja postura é caracterizada por tentar exaustivamente banalizar e normalizar injustiças. Estes atores são, na realidade, componentes do corpo gestores da escola, e, ironicamente, encontram apoio de uma grande maioria de professores. No caso destes últimos, as motivações para o

não questionamento dos atos de violência são diferentes em relação às dos dirigentes.

Enquanto os gestores assumem o papel de representantes do governo na escola, pelo fato de se haver comprometido com políticos aliados ao governo, uma vez que assumem os cargos de direção das escolas por meio de indicação destes mesmos políticos, a parcela do corpo docente que lhes garante fidelidade, passa por um processo de desmotivação e falta de auto-estima por motivos que vão desde os baixos salários até a falta de perspectiva profissional e excesso de trabalho devido à dupla, ou até tripla jornada de trabalho. Alguns chegam a trabalhar em até três escolas devido aos baixos salários que não justificam a dedicação exclusiva a uma escola. Estas adversidades no cotidiano desta parcela de docentes representam uma fuga quanto a um posicionamento crítico e uma postura questionadora da realidade da escola. Disto resulta, então, um ciclo vicioso no qual o professor não desempenha bem as suas funções, e, para se proteger de possíveis advertências do diretor da escola, promete-lhe fidelidade e apoio político temendo sofrerem investidas permeadas de violência simbólica na maioria das vezes (BOURDIEU, 2001).

A partir da constatação dos atos de violência envolvendo a maioria de alunos (as) afrodescendentes na escola a cujo quadro pertenço, tenho a percepção de que o estado de violência sutil, velado e implacável determina esses atos de violência. O estado de violência se configura como violência institucionalizada e, geralmente invisível, está constituída a partir das normas tecnoburocráticas do Estado Terapêutico. Historicamente, este tem julgado os descendentes de africanos assim como os aborígenes como inferiores psicológico e sócio-culturalmente. Este Estado

terapêutico, por conseguinte, teria a “cura”, “o tratamento” e a “educação” para os incapazes e “inferiores culturalmente” (LUZ, 2002).

Após me haver conscientizado da necessidade e urgência de realizar a pesquisa, procurei tecer algumas metas enquanto ação mais imediata, a partir da realidade da escola, do bairro e da cidade, a saber: análise dos atos de violência que sobredeterminam as relações interpessoais no cotidiano da escola; análise do estado de violência e um dos seus impactos: a discriminação étnico-cultural; caracterização da dinâmica da violência no cotidiano escolar; identificação no cotidiano da escola de formas de resistência, afirmação socioexistencial que promova o direito à alteridade própria dos alunos afrodescendentes.

Esta pesquisa tende a investir no estudo sobre violência, mas se preocupa em aprofundar e atualizar as questões sobre sua dinâmica, considerando sua polissemia, as modulações sócio-históricas e os impactos da sua estrutura na instituição escolar que abriga a população infanto-juvenil pertencente às comunalidades de matriz africana.

Portanto, o cerne deste estudo sobre violência dedica-se a explorar as políticas neocoloniais de educação adotadas no Brasil, que tendem a impor a pedagogia do embranquecimento e do recalque às identidades das nossas crianças e jovens afrodescendentes, principalmente nas escolas públicas.

Procurou-se penetrar nas fissuras da estrutura institucional da violência escolar entendendo-a como dissidência social, isto porque, como se pôde notar, a população de descendência africana, no âmbito das linguagens de recalque da escola, reage, subverte e se insurge, desestabilizando as normas curriculares que tentam subjugarla. Então, ressalta-se que a abordagem sobre violência escolar, deste estudo,

[...] inscreve-se num duplo movimento de destruição e de construção, ou ainda, que ela é reveladora de uma desestruturação social relativamente manifesta e que ela invoca uma nova construção. Assim, a dissidência (a violência) pode ser analisada ao mesmo tempo, em relação a uma institucionalização que ela testemunha contestar e por si mesma, como uma forma que tem sua própria dinâmica (MAFFESOLI, 1987, p.23).

Pela magnitude e complexidade do tema em análise, fez-se um recorte para provar que existe discriminação étnico-cultural, traduzida como violência no espaço escolar. Tal modalidade de violência nem sempre se manifesta de maneira explícita e conseqüentemente, só pode ser percebida por sujeitos que busquem realmente identificá-la. Este trabalho aborda, ainda, esta discriminação étnico-cultural com a intenção de inferir um cotidiano considerado perverso para os estudantes de descendência africana. A população do estudo abrange alunos do Colégio Carmem Andrade Lima, localizado no bairro Sobradinho, em Feira de Santana. Estes jovens são vitimados sempre, por estarem submetidos à ideologia europocêntrica de embranquecimento presente em sua vida dentro e fora da escola. (LUZ, M.,1995).

A falta de reconhecimento dos valores contidos na etnia e na cultura do “outro” configura-se como violência no momento em que se percebe que os afrodescendentes ainda estão longe do ideal de reconhecimento dos seus valores, na dimensão da justiça social que se faz necessária no espaço sócioescolar.

A baixa qualidade do ensino tem, na violência escolar, uma das suas principais causas. Acredito que uma das razões desta violência é também o fato de a escola pautar-se na ação exageradamente conteudista, ou seja, existe “uma obsessão conteudista” em detrimento da percepção do aluno em sua multidimensionalidade. Nega-se o reconhecimento do aluno enquanto ser provido de emoções, sentimentos e espiritualidade.

Sobrecarrega-se o aluno de conteúdos na pretensão de cumprimento dos famigerados duzentos dias letivos (caso das escolas públicas estaduais da Bahia) e

não se levam em consideração as necessidades mais imediatas dos alunos pobres. Estes não conseguem ver nenhum sentido entre os conteúdos escolares e as suas necessidades materiais de consumo em uma sociedade que aceita ou não os indivíduos a partir da sua capacidade de ter e não de ser.

A violência passa a ser uma preocupação também das classes mais privilegiadas porque estas não estão imunes ao aspecto da violência física, por exemplo. Fala-se, então, em uma política da paz, visto que a repressão não tem conseguido resolver a maioria dos problemas relacionados à violência.

No entanto, o maior empecilho à efetivação de uma educação para a paz, no Brasil, não é a minoria que age de forma violenta e injusta, mas sim a maioria silenciosa e desarticulada, que se tranca em seu mundo supostamente seguro, por acomodação ou medo de envolvimento.

A violência está, por um lado, diretamente associada à pobreza porque a opressão sofrida pela grande maioria empobrecida da população está perpetuada entre nós, desde o início da nossa história e cultura, o que nos remete a uma constatação mais contundente ainda, ou seja, a de que existe a absurda idéia, criminosamente invocada pela ideologia dominante, de banalizar a condição de miséria a que está submetida a maioria absoluta da população brasileira, atribuindo a esta, as razões desta miséria.

É verdade que já foram superadas algumas questões e obtidos alguns avanços, porém, a jornada ainda é muito árdua e longa. Muito ainda está por ser realizado, contudo, as pessoas vivem imersas em uma realidade que coloca o Brasil entre os países com maior disparidade socioeconômica entre as classes sociais. Nossa própria história nos mostra que temos uma das elites mais perversas e cruéis do mundo. Foram quase quatro séculos de trabalho escravo em um país que tem

pouco mais de cinco séculos de existência. Somente com a possibilidade de voz de quem foi escravo no Brasil é que se poderia compreender a dimensão da crueldade dos “Senhores” deste povo. Mas deve-se ponderar negativamente: mortos não falam, e não falavam suficientemente nem enquanto estavam vivos.

Como contextualizar as afirmações do último parágrafo? Esclarecendo que os alunos afrodescendentes da escola pública pesquisada são os herdeiros daqueles escravos sem voz aos quais me referi anteriormente. Agora são submetidos à crueldade dos “senhores” que determinam o que deve ser a escola pública, qual deve ser o seu currículo e de que forma vão ser toleradas as diferenças étnico- culturais. Digo tolerar, (porque tolerar está na moda) e não, conviver harmoniosamente.

O Brasil se constitui em um país no qual as classes patrocinadoras do capitalismo desenfreado e socialmente irresponsável promovem também, a extrema exploração dos homens e da natureza, tendo a seu favor a certeza da impunidade. De outro lado, tem uma população de empobrecidos, que ironicamente são discriminados e responsabilizados por se haver tornado forçosamente no que são: deserdados da sorte.

Diante dessa realidade, constata-se que a situação dos afrodescendentes tem sido marcada pela desventura, quer dentro dos muros da escola ou fora dele. Vive-se em um país que não dá importância ao fato de ter sido o último a libertar os escravizados, onde o 13 de maio de 1888 não merece comemoração pelo fato de significar a véspera do 14 de maio – o dia que nunca acabou para os escravizados e seus descendentes - exatamente porque desde o primeiro dia de liberdade do cativo a população de africanos e hoje de afrodescendentes, não teve o amparo merecido dos governos que se sucederam ou da sociedade de modo geral.

A essa desassistida população de afrodescendentes, em grande maioria marginalizada, é imputada ainda a culpa pela violência, pelo atraso do país na economia mundial, por terem filhos demais e por deixarem seus filhos perambulando pelas ruas.

Essa culpa pela violência, atribuída aos afrodescendentes, é ampliada na escola pública aqui analisada. Como diz Bourdieu (1975), a escola reproduz a cultura e as desigualdades sociais que se verificam fora dos seus muros. O que precisa ficar evidenciado, no entanto, é que a pobreza, a discriminação, a escola pública e a violência escolar devem significar desafio e responsabilidade institucional da sociedade como um todo e não apenas daqueles que representam alvos mais fáceis de serem atingidos neste jogo, que tem sido um faz-de-conta do Estado e das elites que constituem este Estado, no que diz respeito à responsabilidade para com a escola pública e o grande percentual de sua “clientela”: os negros empobrecidos.

Mas, por outro lado, volto a afirmar, a violência é polissêmica, e é exatamente esta polissemia que torna esta pesquisa complexa. A falta de emprego e de perspectiva de sobrevivência da população pobre, e principalmente, a discriminação étnico-cultural gera uma situação desesperadora, que leva os jovens a canalizar sua revolta em atos de violência. É preciso não esquecer, no entanto, que definir todas as motivações para a violência não é tarefa tão simples. Ela surge, também, em diferentes grupos étnicos e em indivíduos ou grupos de qualquer classe social. As relações familiares, a falta de princípios éticos, a incapacidade de lidar com determinadas frustrações – não necessariamente econômicas – também levam à violência.

Contudo a abrangência desta pesquisa está pautada em entender especificamente, as motivações que levam grande parcela de alunos pobres,

afrodescendentes, e desprovidos de quem os represente autonomamente enquanto sujeito importante na composição da população educacional e da sociedade como um todo, a se envolver nos atos de violência escolar, sobretudo com a agravante de representarem alvos comumente responsabilizados pelos fatos que constituem tal realidade.

Como mais uma forma de ilustrar as questões relativas às desigualdades, cito o economista Marcelo Paixão, em entrevista ao repórter Fábio Victor do Jornal *Folha de São Paulo* de 20 de novembro de 2005, por ocasião do dia em que se comemora o dia da consciência negra. Declara o economista que,

Sabemos que as desigualdades sociais na educação são muitas vezes produzidas por conta de condições desiguais para acessar o ensino. Crianças pobres saem da escola mais cedo do que as ricas. Por outro lado, também sabemos que muitas vezes o que afasta as crianças não é só o fator econômico. É também o desalento, o fato de que o ambiente em sala de aula é pouco propício para que os alunos sejam diversos em origens ou formas físicas. Constroem-se um padrão estereotipado que tem efeitos difíceis de ser quantificados, mas são cruéis. Enfim, as políticas de promoção de igualdade racial estão ligadas às políticas de combate à pobreza. Podem ser instrumentos importantes para a reversão de um cenário de desigualdades que, a rigor, se perpetua secularmente. E esse secularmente jamais pode ser considerado um tema menos. Temos de nos lembrar que esse país tem uma população de descendente de escravos desassistida há gerações. (Dia da Consciência Negra, Caderno Mais, Folha de São Paulo, 2005, p. 3).

Note-se, então, a gravidade da situação dos afrodescendentes: primeiro são descendentes do povo africano que foi expatriado, arrancado de suas raízes, deserdado da sorte, na menos grave das adjetivações. É um povo que construiu, a suor, sangue e com a própria vida, o mesmo país que sempre os desprezou, quando deveria ser obrigado a ampará-los. Os afrodescendentes herdaram a falta de assistência que caracteriza a relação dos negros com o Estado brasileiro desde o 14 de maio de 1888, o dia da esperada liberdade, ou o dia que nunca acabou, pois se espera ser plenamente livre até hoje.

Infelizmente, na contemporaneidade, quando as instituições governamentais não encontram forma de integrá-los na sociedade, via escola ou trabalho digno, agem estrategicamente e passam a utilizá-los como objeto da política do “faz-de- conta”, ou seja, mídia, empresários e governos, propagam um pseudo- reconhecimento dos valores afrodescendentes. Mas o que está implícito é a ideologia de que ao reconhecer o valor da população negra, estão-lhe prestando favores, pseudofavores, por aceitá-los “apesar” da condição de diferente.

São esses os aspectos da motivação para realização da pesquisa. Mas, sobre estas e outras questões referentes às origens e disseminação da discriminação étnico-cultural enquanto aspecto da violência na escola pública e tendo, entre outros fatores, o currículo “oficial” como um dos grandes agentes também responsáveis por tal realidade, haverá tratamento mais detalhado no primeiro capítulo.

No segundo capítulo busca-se caracterizar Feira de Santana, fazendo uma abordagem histórico-cultural dentro de uma dimensão que contextualiza o estudo.

Além do mais, procura-se caracterizar o bairro Sobradinho, onde está localizada a escola. Optou-se por uma amostra e caracterização do espaço e tempo, que dizem respeito à existência dos atores da pesquisa. Aqui são representados, principalmente, pelo segmento de alunos, mas se constitui também de professores e da direção da escola. Primeiramente foram contextualizados espaço e tempo, em relação com os alunos que se identificam com o tema da pesquisa, até pela qualidade e quantidade de experiências capazes de enriquecer o estudo. Fez-se uma alusão a um escravo fugido, “Lucas da Feira”, que, no século XIX, viveu em Feira de Santana, e virou manchete até em jornais do Sudeste do País pelo fato de se haver tornado um salteador que só roubava fazendeiros e comerciantes ricos. O

objetivo foi contextualizar o tratamento discriminatório que prepondera hoje de forma velada contra negros na cidade. O mesmo ódio que motivou as elites a enforcarem Lucas em praça pública, parece ter deixado heranças, hoje convertidas em recorte de discriminação étnico-cultural na escola pública pesquisada.

No terceiro capítulo, é apresentado o percurso metodológico, escolhido como o mais apropriado para dar conta dos objetivos que se pretendeu alcançar com a realização da pesquisa.

No quarto e último capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, obviamente intercambiando com autores que tratam de questões voltadas para os temas violência, discriminação, etnia e cultura. As bases das análises estão sustentadas em Foucault, Maffesoli, Sodré, Marco Aurélio e Narcimária Luz e Juana Elbein. Outros autores também contribuem para a sustentação teórica, a exemplo de Bourdieu e Passeron, Munanga, Rufino, Tomaz Tadeu, Fanon, Abramovay , Cavalleiro, Luciene Silva, Jaci Menezes e Delcele Queiroz, principalmente.

Desde o início da pesquisa, estive consciente da grandeza do tema e da dificuldade que significa penetrar na temática com a profundidade que o labor científico exige.

De forma gratificante, tenho conseguido aceitação, sempre que envio propostas de apresentação do trabalho em eventos científicos nacionais e internacionais. Entre estes, destaco a “III Conferência Internacional sobre violência nas escolas e políticas públicas”, em janeiro de 2006, em Bourdeaux-França, uma vez que foi aceito pela comissão de organização coordenada pelo pesquisador francês Eric Debarbieux, da Unesco. Tal fato serve para mostrar que estas preocupações são compartilhadas por companheiros mais distantes

geograficamente e podem contribuir para enriquecer muito mais as experiências aqui desenvolvidas.

No final do quarto capítulo são apontadas proposições que indicam algumas formas de superação do problema da discriminação enquanto forma de violência nas escolas. Optou-se também por usar nomes fictícios para as pessoas diretamente ligadas à escola, e com as quais fizemos entrevistas.

O presente estudo significa, em linhas gerais, a comprovação de que, na escola, a ideologia europocêntrica atua, via estado de violência, em sua forma sutil específica, através dos currículos, conteúdos das disciplinas, e, enfim, da ideologia dominante. Fora da escola, essas idéias europocêntricas do embranquecimento chegam das formas mais diversas. As discussões contidas no texto, sobre este importante aspecto de análise, procura se ater aqui a comentar o exemplo da televisão enquanto veículo de comunicação divulgador de ideologia dominante no Brasil, apenas objetivando usá-lo como exemplo de influência que pode facilmente agravar o fenômeno do recalque nos alunos também fora dos muros da escola.

Sobre a associação entre escolas e meios de comunicação – a televisão, especificamente - nesse empreendimento europocêntrico embranquecedor da população brasileira Marco Aurélio Luz (1995, p. 364) argumenta que,

Assim como a escola, a televisão, num contexto caracterizadamente pluricultural e multi-racial trabalha especialmente no sentido de aplastar as diferenças, assumindo o discurso europocêntrico da ideologia e da política de embranquecimento.

Nota-se, a partir dessa realidade, que os alunos de descendência africana não têm legitimidade na escola, do mesmo modo que não a tem fora de seus muros. É a partir desta constatação do duplo recalque, que me utilizo do exemplo da televisão. Este meio de comunicação é particularmente perigoso para as camadas sociais que

têm menos possibilidades de compreender as reais intenções da ideologia dominante. Isto ocorre exatamente pela facilidade da televisão em mascarar a realidade, e por se configurar também como meio de fácil acessibilidade, mesmo para as populações empobrecidas.

Mas nem tudo é miséria. É certo que parte dos alunos negros, muitas vezes, podem sentir dificuldade de expressar o orgulho de ser afrodescendente em território tão hostil à sua existência, mas é possível abrir canais relevantes de discussão demonstrando que, quando houver respeito real pelas diferenças étnico-culturais, e, no nosso caso, quando as políticas de educação na Bahia/Feira de Santana acolherem o patrimônio das comunalidades de origem africana que constitui a vida de milhares de alunos (as) no seu cotidiano, certamente haverá transformação no sentido do encontro com a harmonia desejada na escola.

2 VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL

2.1 VIOLÊNCIAS: FACES OCULTAS E VISÍVEIS DO CURRÍCULO

Cabe aqui uma ilustração visando contextualizar as questões trazidas para estudo. O compositor baiano Raul Seixas compôs uma música que fala mais ou menos assim: “tem dia que a gente se sente, um pouco talvez menos gente, um dia daqueles sem graça, de chuva cair na vidraça [...]”.

Imagino que era assim que se sentia o meu aluno Adilson, 16 anos, negro, pobre, morador da zona rural, cursando a 8ª série do Ensino Fundamental, sem *chances* na vida até o momento, segundo ele mesmo.

Eu o entrevistei, após observar que naquela tarde monótona, de chuva fina de maio, não expressava nenhuma reação às constantes “brincadeiras” que os colegas faziam com ele, referindo-se de forma depreciativa, mesmo em tom de brincadeira, ao fenótipo:

- Tá de banzo, negão?;
- Parece que a Princesa Isabel não te libertou!;
- Tu vai morrer negão!;

O aluno Adilson, sentado de qualquer maneira em uma cadeira no fim do corredor, apenas esboçava um sorriso sem graça. Era como se aquilo tudo não o incomodasse. Depois, ele mesmo me confidenciou que não acreditava muito no futuro. Em seguida, perguntou-me se não tinha cinquenta centavos para ele “Comprar alguma coisa para merendar”.

Aqui nos deparamos com as chamadas “brincadeiras de mau gosto” que têm como alvo o afrodescendente Adilson que recebe a provocação e, com a perda da sua auto-estima, parece imóvel, anestesiado... Neste caso, verifica-se certa dimensão da violência, que não é física, mas é contra a estética de alguém

que não se enquadra no estereótipo branco, europeu, tido por muitos como superior. A idéia da superioridade étnica do branco em relação ao negro está presente tanto no aluno branco, por não compreender este o que a pedagogia do embranquecimento (LUZ, M., 1995) fez com sua visão de mundo e, no aluno negro, pela ausência de quem o represente e lhe dê direito à voz dentro da própria escola. Parece perenizar-se, assim, o recalque secular que submete os afrodescendentes.

Antes mesmo de citar outros fatos referentes à discriminação étnico- cultural, antes de mostrar outras ilustrações, provas, exemplos e argumentos, e à guisa de atualização da questão em estudo, vou antecipar uma *nuance* do estudo que ilustra também a gravidade do desconforto que ora aflige a população de descendência africana.

O aluno Edílson, na sua condição de negro, é estigmatizado pelo próprio colega, por ser diferente. Não bastasse toda dificuldade que enfrenta para afirmar suas necessidades existenciais na escola e fora dos seus muros, terá ainda que se conscientizar de uma agravante maior que surge nos últimos tempos no que concerne às diferenças e às identidades nas relações com a ideologia dominante.

A pesquisadora Luciene Maria Silva, da UFMG, discute em sua tese de doutorado intitulada *A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública* (2004), um aspecto importante para se entender o que ocorre ultimamente na relação entre identidade, diferença e ideologia dominante.

Segundo a pesquisadora,

A diferença vem se tornando quase que uma obsessão, com apelos explícitos ao individualismo e narcisismo, expresso por Sawaia (2000) como uma quase ditadura do „seja diferente, assegure sua identidade“. Ao

mesmo tempo e paradoxalmente essa formulação que apela para a afirmação dos indivíduos subsidia também os comportamentos xenófobos, na medida em que nomeia e identifica quem é quem, como vive mapeando e controlando, para assim manter um equilíbrio de forças e, no limite, tornar esse outro diferente enquadrado nos padrões de diversidade necessária e, quiçá, mais um elemento exótico para ser mostrado como prova de tolerância social. (SILVA, 2004, p. 35)

Nessa citação, uma ilustração da hipocrisia da ideologia dominante evidencia-se como forma de efetivação do controle que os chamados grupos de direita buscam perpetuar sobre as camadas menos favorecidas da população brasileira. Sentir fascínio pelo esboço das diferenças enquanto forma de pseudo- aceitação se configura como novo modismo das classes médias altas como tentativa de provar tolerância. Nesta perspectiva, as classes dominantes se apropriam dos instrumentos de luta das camadas subalternas da sociedade.

Para Silva (2004), é muito difícil saber as reais intenções de políticos e instituições que lançam programas de gestão baseados em direitos das minorias sociais marcadamente diferentes. É como se as classes dominantes estivessem prestando um favor ao tolerar as diferenças. Este é o cerne da questão. O máximo que se tem conseguido para os diferentes é a tolerância. Na realidade, espera-se de uma nação que pretende se mostrar emergente, a resolução de questões sociais básicas.

Silva (2004) cita ainda Rouanet (2003) quando este autor diz que a cultura da tolerância é apenas uma parte do que se reivindica para as diferenças. Nas próprias palavras de Silva (2004, p.42), citando ainda Rouanet, “ [...] a tolerância deve ser um caminho e não um fim”.

Ao longo deste trabalho, se faz a afirmação que a violência manifesta se caracteriza em alguns momentos por ser amorfa. Esta falta de uma face explícita significa uma das formas de manifestação da violência simbólica.

A ilustração feita no início do capítulo, que retrata um, entre os diversos exemplos das brincadeiras de mau gosto enquanto forma de violência simbólica, se configura como uma fatalidade maior pelo fato de se perceber ao longo das observações que deram origem a esta pesquisa, exatamente o fato da permanência, na ambiência da escola, da equivocada visão de que isto seria normal e banal para toda a comunidade educacional. Acredito, no entanto, que ao segmento que dirige a escola, caberia um posicionamento muito mais lúcido sobre este comportamento. Nestes tempos chamados pós-modernos, quando as propagandas governamentais falam exaustivamente em “Gestão democrática” na escola, paira no ar o cheiro da hipocrisia.

Acredito que nenhum pesquisador que sabe antecipadamente de manifestações diversas de violência sob forma de desrespeito às alteridades próprias de alunos em uma escola, encontrará respostas às questões que ocasionalmente venha fazer, se se limitar a dar importância a explicações de dirigentes ou coordenadores de uma escola que insistem em mascarar a realidade do seu cotidiano violento, com intenção de fornecerem dados que se destinam às estatísticas exigidas pelos governos. Compreenda-se que estas são funções atribuídas a pessoas que possuem cargos de confiança nessas instituições de ensino, e que são, portanto, representantes do governo nesses espaços. Aí, conclui-se que o segmento de dirigentes das escolas públicas representa na prática, uma continuação da ideologia do que Luciene Silva chama de democracia liberal.

A partir dessa premissa, a igualdade na perspectiva da democracia liberal é um engodo. Uma das alternativas de reação possível a este falso juízo é exatamente a reação contra aquilo a que chamo de estado de violência, e a que Silva (2004, p.44) refere-se de outra forma, mas com o mesmo sentido, ou seja,

a conveniência do discurso da diferença se expressa pela necessidade de pacificação social naquilo que inquieta. É necessário harmonizar as relações com o outro marginal e estranho para fortalecer a segurança e garantir minimamente a “paz social”. Impedir o conflito e a violência das relações sem superar as causas que assim as configuram, apenas forja uma aparência de sociedade acolhedora e democrática, pois que a essência do conflito irracional não é superada.

Faz-se necessário ousar e fazer proposições e, neste sentido, é a mesma autora que fala do intento da ideologia em mascarar o horror do desrespeito às diferenças, pois a crítica imanente a tal situação, geralmente faz surgir confrontos e conflitos que podem “ [...] desmascarar o caráter afirmativo do real a partir da leitura do que é silenciado”.

Nesse mesmo sentido, buscando mostrar uma outra face da questão, Maffesoli (1987) fala do aspecto utilitário da violência, ou seja, da violência enquanto ato de discórdia e resistência (uma forma diversa de se compreender o que também pode ser designado como violência), comprovação de que alguma coisa não funciona de modo satisfatório para todos em uma determinada sociedade. É a partir de manifestações sociais de contestação do *status quo*, consideradas como violentas que a ideologia dominante poderá ser questionada e a realidade social reformulada.

Concomitante ao que foi discutido nos últimos parágrafos existe o fato de que, nas sociedades ocidentais, inclusive nos países que vivem imersos nos valores imperialistas como os anglo-saxões, costumam-se interpretar esse ato de violência, tal qual o que vitimou o aluno Adilson (do início do capítulo) como *bullying*. Sobre

este termo que passa a ser adotado, contemporaneamente, por educadores para compreender o fenômeno da violência na escola, recorro à explicação das educadoras Rosana Maria Cesar Del Picchia de Araújo e Katia A Kühn Chedid (2005) que a chamam de “violência moral”.

O bullying é um problema que sempre esteve presente nas escolas e ultimamente tem sido fonte de preocupação de pais e professores do mundo inteiro. Estima-se que em todos os países do mundo cerca de 5% a 35% de crianças e jovens em idade escolar estejam envolvidas, de alguma forma, com atos de violência moral nas escolas.

O bullying acontece entre jovens e crianças de todas as classes sociais e não está restrito a nenhum tipo determinado de escola. Por violência moral, entendem-se maus-tratos, opressão, intimidação e ameaças que ocorrem de forma intencional e repetida. Isso inclui gozações, apelidos maldosos e xingamentos que magoam profundamente a criança e podem causar sérios prejuízos emocionais, como perda de auto-estima e exclusão social.

E mais,

[...] por meio da observação e discussão sobre o comportamento dos alunos individualmente, os professores podem identificar os alvos e os agressores. As vítimas são alunos frágeis, que se sentem desiguais ou prejudicados e que dificilmente pedem ajuda. Eles podem demonstrar desinteresse, medo ou falta de vontade de ir a escola, apresentar alterações no rendimento escolar, dispersão ou notas baixas. Além disso, pode ter sintomas de depressão, perda de sono e pesadelos. Normalmente recebem apelidos, são ofendidos, humilhados, discriminados, excluídos, perseguidos, agredidos e podem ter os pertences roubado quebrados.

Aqui está o desafio, ou seja, lidar com a polissemia do termo violência, contextualizá-la à territorialidade africano-brasileira, procurar transcender à superfície que generaliza, universaliza e insiste em transitar na laicização que satura a compreensão sobre o cotidiano escolar denegando a diversidade étnico-cultural que tende a imprimir novas leituras sobre a violência escolar. Abordar a violência a partir da discriminação étnico-cultural aprofunda aspectos denegados nos discursos ou metanarrativas sobre o *bullying*, isto porque,

[...] frente a uns complexos institucionais, que tende a igualar, a mobilizar as diferenças, a achatar e planificar a vida social e a riqueza concreta, existe uma série de atitudes que tendem a senão quebrar, pelo menos desviar destas diversas imposições. A partir do silêncio, da ilegalidade, da discrição, etc, nascem as práticas que asseguram as identidades de base e as resistências que lhes são correlatas. Estas identidades de base e estas resistências desmontam sem ruído e sem estardalhaço o mecanismo que transforma cada indivíduo numa peça da máquina social bem lubrificada e bem desinfetada, e desse modo conservam esta indeterminação que ao nosso parecer, não é mais somente de herges, de foras-da-lei ou aventureiros (MAFFESOLI, 1987, p.126).

Para mim, a situação vivida por Adilson e a reação que ele apresentou em face da “brincadeira de mau gosto” não o torna “coitadinho”, digno de pena, pois como adverte Maffesoli (1987, p.126), no contexto da dinâmica da violência,

[...] não poder ser classificado no organograma racionalizado é o que possibilita a resistência difusa... Aceitação e resistência, são entre estes pólos que se organiza a relação social. É um vai-e-vem constante que não permite que se diga que a alienação é geral ou que o *status quo* é benéfico. O indivíduo circunscreve perfeitamente as mentiras nas quais resolve acreditar, o que implica ao mesmo tempo a sua relativização, finalmente este paradoxo não é mais do que uma identidade por um indivíduo ou um grupo social que sabe de modo pertinente sua natureza precária [...] (MAFFESOLI, 1987, p.126).

Complementando tal argumentação, sabe-se que, sobre a extensão dessa dinâmica da violência do complexo institucional, a exemplo das escolas, igrejas, penitenciárias, (FOUCAULT, 1986), legitimado pelo Estado, ressalta, na política do embranquecimento e sua extensão, a pedagogia do embranquecimento, um exemplo fundamental, inclusive porque dela se desdobrarão iniciativas que fomentarão, entre diversas gerações, a anomia social que vive contemporaneamente o Brasil.

[...] A política do embranquecimento é aquela que tem como objetivo, ao mesmo tempo, diminuir a população negra do Brasil e aumentar a branca, tentando com isso manter a hegemonia do poder sócio-econômico do Estado brasileiro assentado nos valores europocêntricos, garantindo a continuidade da dependência colonialista, tanto no plano econômico, como social e cultural. (LUZ, M. 1995, p. 256).

Nesse contexto, a escola, por ser uma instituição que goza de muita credibilidade social (BOURDIEU, 1975) e pelo que pode representar enquanto componente da microfísica do poder (FOUCAULT, 1986), e que, ao lado de instituições como igrejas, hospitais psiquiátricos, penitenciárias e exércitos, se estabelece para controlar indivíduos ou grupos que subvertem a ordem oficializada, esta escola representa mais um cenário de atuação da dinâmica da violência mesmo que, em seu estatuto, estejam configurados outros objetivos repletos do que hoje parece ser utopia, ou seja, “educar para a cidadania”, “educar para a paz”, ou “educar para a tolerância às diferenças”.

Narcimária Luz (2002, p.84) diz que,

[...] o que nos angustia profundamente são as formas de reação manifestas pelas crianças e jovens a essa violência institucionalizada que lhes impõe, no cotidiano escolar, a inércia e submissão à norma tecnoburocrática do Estado Terapêutico¹.

Vê-se, portanto, que o prejuízo que é imputado aos alunos assume proporções insuportáveis. A ideologia, que a todos submete na escola, pretende fazer crer, que indivíduos ou grupos de tradição étnico-cultural diferente das forças que constituem o Estado institucionalizado a partir dos interesses neocoloniais europocêntricos represente uma ameaça à ordem e normalidade pretendidas pelo Estado (LUZ, M., 1985).

Narcimária Luz (2002, p.82) referindo-se ao hiato existente entre os objetivos da escola e as necessidades existenciais dos alunos, diz,

[...] o que temos assistido ao longo do tempo são as tensões e conflitos que se acirram cada vez mais entre gerações que frequentam a escola, isso porque não encontram e não vêem suas diferenças civilizatórias e desdobramentos comunais legitimados no currículo escolar [...].

1- Estado Terapêutico considera a diversidade cultural como “desvio”, “selvageria”, “doença”. A cura seria a homogeneização, destruição das diferenças culturais, imposição da cultura neocolonial como única saudável e capaz de estabelecer os princípios positivistas de ordem e progresso.

O currículo, como base jurídico-política da pedagogia do embranquecimento, é descontextualizado, contribuindo de forma significativa para a desarmonia que ocorre na grande maioria das escolas públicas. O professor atento a essa linguagem curricular que fomenta o recalque à identidade de seus (as) alunos (as) tende, de um lado, a investir em atitudes de respeito às diferenças dentro e fora da escola e da possibilidade de ações mais efetivas e urgentes no sentido de acolher e promover a auto-estima dos seus alunos afrodescendentes; ou, de outro, acomodar-se e seguir as metas jurídico-políticas de Educação, conforme roteiro curricular das chefarias tecnoburocráticas do Estado.

Faz-se necessário atribuir ao currículo algumas responsabilidades importantes quanto aos desencontros que ocorrem nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Esse currículo tem uma história que o caracteriza como instrumento capaz de levar as classes dominantes, representadas pelos administradores da educação, a dar prosseguimento ao intento de expansão capitalista.

O currículo surge primeiro, como objeto de estudo, nos Estados Unidos nos anos 20 do século passado. Ele se caracteriza como algo que surge para atender a interesses dos administradores da educação que pretenderam ver os alunos, enquanto “resultado final” da educação, processados como num resultado fabril (SILVA, 1999).

No início das teorizações sobre currículo, Bobbit (1918, apud Silva, 1999, p.12) chegou a dizer que currículo é supostamente “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

Levando-se em consideração o que revela a concepção crítica de currículo preconizada, por exemplo, pelo pós-estruturalismo, essa visão que Bobbit tem sobre o currículo é no mínimo, tendenciosa. Para o pós-estruturalismo, não existe nada lá fora que se possa chamar de currículo. O que Bobbit fez foi supostamente descobrir esse objeto chamado currículo e descrevê-lo. O que ele e outros fizeram, ainda, foi dar o nome de currículo a algo que todos passaram a admitir como currículo.

Aí está uma das origens da problemática da presente pesquisa, a questão da descontextualização entre o que oficialmente é ensinado na escola pública e a realidade existencial de alunos afrodescendentes, enquanto excluídos do projeto intrínseco no currículo oficial. Está também no fato de as escolas públicas terem aderido à noção de currículo de Bobbit. Tanto tempo se passou desde os anos 20 até aqui, mas, na gênese, o currículo continua tendo o mesmo significado para os administradores escolares.

Segundo essa perspectiva, na essência, o currículo quer saber que tipo de sujeito se deseja para determinado tipo de sociedade. Isto é querer de alguma forma moldar indivíduos a realidades geralmente estranhas ao próprio indivíduo. (SILVA, 1999).

Para nossa realidade, é objetivo deste trabalho advogar em nome de um currículo que extrapole a intenção de formar as pessoas otimizadoras e competitivas pretendidas pelos modelos neoliberais de educação, que em nada estão preocupados com questões referentes às discriminações étnico-culturais.

Pretende-se além de divulgar os perigos contidos no currículo oficial, chamar setores interessados da sociedade para as discussões que envolvam temáticas sobre a discriminação étnico-cultural, contribuindo assim para a formação de

peessoas “[...] desconfiadas e críticas dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias educacionais críticas (SILVA, 1999, p.15)”.

Quando se discute sobre currículo no cotidiano escolar, costuma-se fazê-lo pensando apenas nas questões referentes ao conhecimento. Muitas vezes, passa despercebido que o próprio conhecimento que compõe o currículo está diretamente relacionado às nossas vidas, nossas necessidades existenciais com anseios e realizações, fracassos e sucessos. Pode-se dizer que o currículo deve se constituir a partir das nossas próprias identidades.

É sempre atual a desconfiança que se deve ter em relação ao currículo tradicionalista, tão evidente nas escolas públicas. Foucault (1979) diz que o currículo, pela própria característica de selecionar, privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, de destacar entre múltiplas possibilidades uma identidade ou subjetividade como ideal, transforma-se na realidade em uma representação de poder.

O que se tem vivenciado nas escolas públicas de ensino básico é uma generalização de violências marcadamente influenciadas por esse currículo que determina as relações de poder no cotidiano da escola. Entende-se que se faz necessário uma interferência crítica que seja capaz de mobilizar a comunidade educacional no sentido de que sejam revistos não só os conteúdos transmitidos aos alunos, mas, antes de tudo, o posicionamento crítico de todos que direta ou indiretamente convivem com esse currículo.

É preciso se perguntar, sempre, a quem se está servindo, onde se quer chegar, onde se pretende que a escola e os alunos cheguem. Isto não tem ocorrido porque o currículo dificilmente é criticado nessa escola, não se percebe preocupação por parte de dirigentes, coordenadores, professores ou alunos quanto aos reais

interesses presentes no currículo escolar. A maioria das pessoas nem sequer tem clareza sobre o que realmente vem a ser o currículo, sendo este confundido, geralmente, com um elenco de disciplinas ou como relação de conteúdos programáticos.

Nas escolas, fala-se muito em “grade curricular”, o próprio termo por si só já deixa a idéia de aprisionamento, de receituário, de algo pronto e acabado, e oficialmente determinado. Algo que sugere imaculação.

As escolas públicas aceitam facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes que constituem o currículo escolar porque lhe dirigem um olhar intermediado por uma visão tradicionalista e não crítica do currículo. Ao agir assim, concentram-se apenas nas questões técnicas desse currículo, nunca nas relações de poder que o constituem (SILVA, 1999).

Pelo fato de supostamente possuírem conhecimento inquestionável sobre o currículo os organizadores da administração escolar não questionam “o quê?”, perguntam “como?”, como aplicar o que supostamente conhecem. É tudo uma questão de organização.

Para alívio dos questionadores do currículo tradicionalista, vê-se difundir as concepções críticas e pós-críticas contidas em obras de Foucault (1987), Apple (1982) e Silva (1999), por exemplo. Através desses autores, surgem questionamentos no sentido de não apenas perguntar “o quê?”, mas “por quê?”. Por que um tipo de conhecimento contido no currículo e não outro? Qual a cidadania e quais identidades estão sendo contempladas no currículo?

Nesse questionamento crítico, também cabe perguntar: E a discriminação étnico-cultural, como tem sido tratada na escola pública ou no currículo oficial? Como é percebido o respeito ou o desrespeito ao patrimônio civilizatório dos alunos

afrodescendentes, sendo que estes apesar de serem maioria nas escolas públicas, não têm direito a voz?

No entanto, percebe-se que existem as teorias críticas que vêem a questão curricular intrínseca e profundamente conectada com questões de identidade, saber e poder, e, portanto, preocupam-se também com questões que envolvem etnia (SILVA, 1999).

Nesse contexto que faz emergir a necessidade de posicionamento crítico quanto ao papel que a escola desempenha com referência a identidade, saber e poder, e direcionando-se não menos especificamente, para o currículo e mais para a influência da escola na vida das pessoas, têm-se ainda as críticas de Althusser em *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* (1969) e Bourdieu e Passeron em *A reprodução* (1975) obras considerados mais gerais de teorias críticas.

A obra de Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* forneceram bases para as críticas marxistas da educação. Althusser vai dizer que a permanência da sociedade capitalista depende, essencialmente, da manutenção e reprodução dos seus componentes econômicos como a força de trabalho e os meios de produção, do mesmo modo a reprodução da sua ideologia.

A sociedade capitalista não poderia sustentar-se se não houvesse quem sustentasse seu *status quo*. Este se mantém via instituições predeterminadas para tal fim, a manutenção inquestionável do referido *status* é obtida pela força ou pelo convencimento ideológico. O primeiro vem através dos aparelhos repressivos do Estado, como polícia e poder judiciário. O segundo fica a cargo dos aparelhos ideológicos do Estado, como religião, mídia, família e escola (SILVA, 1999).

Na primeira parte do seu trabalho, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, Althusser (1969) dá uma explicação implicitamente simples sobre o que

seria esta ideologia de que fala, sendo ela constituída de algumas crenças que nos fazem de uma forma muitas vezes despercebida, aceitar e divulgar como normais e plenamente aceitáveis, os ideais preconizados pelas estruturas sociais capitalistas.

Nesse contexto a escola ocupa um lugar destacado na divulgação e legitimação da classe dominante enquanto aparelho ideológico do Estado. A escola se destaca, portanto, pelo fato de poder atuar, por um longo período de tempo, principalmente na vida dos alunos.

Se quiser perguntar sobre a influência e as formas de atuação da escola na vida dos seus alunos, basta voltar-se para o significado do currículo da mesma. Aí é possível constata que os conteúdos de disciplinas como Historia e Geografia, por exemplo, ou ainda disciplinas “técnicas” como Ciência e Matemática, estão implícita ou explicitamente permeados da ideologia dominante.

A partir dessa realidade imposta pela dominação capitalista presente na escola, a ideologia atuará de forma amplamente e diversamente discriminatória, e os alunos das classes subordinadas serão instruídos a obedecer e os alunos das classes dominantes aprenderão mecanismos de controle e de comando.

E mais,

[...] essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem hábitos e habilidades próprios da classe dominante. (SILVA, 1999, p.32).

Diante de tal realidade, evidencia-se a necessidade de reflexão-ação quanto à gravidade da discriminação duplamente sofrida pelos alunos afro-descendentes, pobres e destituídos de quem os represente e lhes proporcione dignidade na escola e na sociedade de modo mais amplo. Nada adianta fazer investimentos materiais na busca de soluções para o fracasso escolar se antes não houver uma política

honeste de inclusão da pluralidade étnico-cultural enquanto requisito básico mínimo para funcionamento da escola.

Dando continuidade à análise quanto ao desvirtuamento do devir da função social da escola, recorro ainda, à crítica marxista desenvolvida principalmente por Althusser (1969). Não significa que a teoria marxista seja capaz de contemplar toda a problemática que se refere à discriminação étnico-cultural enquanto forma de violência na escola, mas é útil para enriquecer a compreensão da função atribuída à escola dentro da sociedade capitalista.

A análise marxista da educação e da escola está preocupada em estabelecer ligação entre escola e economia e educação e produção. Se, na análise marxista, a economia e a produção são definidoras das relações sociais, esta teoria quer saber como a escola é influenciada no processo.

A análise marxista quer saber, na realidade, até que ponto a educação contribui para manutenção do *status quo* da classe dominante na sociedade capitalista, e como a ideologia deste sistema repercute na escola. Interroga, ainda, até que ponto o sistema educacional contribui para a manutenção da dicotomia entre os trabalhadores, de um lado, proprietários unicamente da força de trabalho, e os proprietários das empresas e dos meios de produção, de outro. Silva (1999, p.323) com base nas análises de Althusser (1969, p.32), diz que

[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Acredito na contribuição dessa crítica, por verificar que os conteúdos que se apresentam descontextualizados das questões étnico-culturais que dizem respeito ao cotidiano de alunos afrodescendentes são os mesmos que trazem implícita a

determinação de preparar alguns alunos para certos tipos de trabalho que acentuam a falta de dignidade a que são submetidos tais alunos. Assim como a cultura e as etnias dominantes de certos alunos, terão reconhecimento social e acesso a conteúdos que os ensinem a terem auto-estima e capacitação para comandar, ocorrerá o oposto com os grupos étnicos e culturais de alunos de descendência africana, pois terão seu reconhecimento e valorização ignorada. Desta forma, passam a representar, para a escola, candidatos em potencial para receber formação para a subordinação no trabalho.

É dentro dessa perspectiva que a pesquisadora Jaci Menezes (1997), desenvolveu estudos que resultaram em tese de doutoramento que trata do acesso de negros e mestiços à educação na Bahia. No Capítulo 2, Menezes se utiliza da teoria de Bernstein (1988) em *Poder, Educación y Ciencia*, enquanto referência teórica para algumas reflexões concernentes aos temas exclusão e inclusão no espaço da escola e na sociedade como um todo, no que se refere às populações menos privilegiadas.

Menezes (1997), ainda com base em Bernstein (1988), argumenta que a questão da inclusão/exclusão depende das convenções sociais determinadas entre as próprias classes dominantes e dentro destas. A escola pública é, neste sentido, instrumento de legitimação das normas estabelecidas nestas convenções.

Portanto, se o processo da dinâmica de exclusão social ocorre no interior da escola, tal realidade concorre para que os indivíduos que aí são excluídos, o sejam também fora dos muros dessa escola. Faz-se necessário não esquecer que os alunos da escola pública não se deslocam todos os dias para aquele espaço sem que tenham um objetivo. Este objetivo traduz-se em anseios por mais dignidade na vida - por mais esdrúxula que esta ansiedade possa parecer. E a escola, o que faz?

Na menor das hipóteses negativas, trata-os como estranhos, como se estivesse prestando-lhes um favor, pelo fato de apenas aceitá-los naquele espaço. Trata-se aí, mais uma vez, da eterna confusão entre o público e o privado, pelo fato de muitos dirigentes escolares vislumbrarem a escola pública como “sua escola”, como a extensão de seu domicílio.

A questão da exclusão configura-se, realmente, complexa. As relações de poder que emanam do ambiente da escola pública são as mesmas que, historicamente, têm determinado a sociedade brasileira, pautada nos moldes capitalistas. O que prevalece são os mesmos códigos da classe dominante, que influenciam a sociedade como um todo a partir dos seus sistemas simbólicos.

Acrescenta Menezes (1997) que, da análise da obra de Bernstein (1988), se pode constatar sua crença na existência de contradições em determinadas sociedades, que levam suas instituições a outras formas inevitáveis de contradições.

Então, pode-se entender que as escolas deixam de cumprir a sua função social, que seria, na menor das hipóteses, darem oportunidade aos alunos de aquisição de instrumentos que lhes proporcionem senso crítico e condição de usufruir de uma cidadania plena.

A instituição escolar sofre ainda mais uma importante série de críticas quanto ao seu papel na sociedade. Bourdieu e Passeron (1975), segundo Silva (1999, p.33), desenvolveram,

uma crítica da educação que, embora centrada no conceito de „reprodução“, afastava-se da análise marxista em vários aspectos. Além do conceito de reprodução, a análise de Bourdieu e Passeron desenvolvia-se através de conceitos que eram devedores, embora apenas metaforicamente, de conceitos econômicos.

Bourdieu e Passeron (1975), contrariamente a Marx, não vêem o funcionamento da escola a partir de uma dedução da economia, mas acreditam que

o funcionamento da escola e da cultura está determinado, neste caso, apenas a partir de metáforas econômicas. Aqui a cultura não depende da economia, ela representa uma economia. Veja-se, por exemplo, a utilização do termo “capital cultural”.

Bourdieu e Passeron (1975), dizem que a dinâmica da reprodução social está diretamente ligada ao processo de reprodução cultural. Através da reprodução da cultura dominante, tudo o mais, no que concerne à cultura de modo geral, fica garantido, visto que o próprio termo “cultura dominante”, sendo atributo de uma minoria poderosa, por si só explica a capacidade de convencimento dos demais setores da sociedade.

Silva (1999) vai mais além, ao se inspirar no pensamento de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a cultura dominante, quando afirma que,

[...] Na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais, etc. A cultura pode existir também em forma de títulos, certificados, diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Nessa última forma, ele se confunde com o *habitus*, precisamente o termo utilizado por Bourdieu e Passeron para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas (SILVA, 1999, p.34).

Silva (1999) argumenta também que principalmente Bourdieu, na interpretação de alguns autores, sugere um currículo em que a influência maior advenha da classe dominada. Não é bem isto que ocorre, pois, dizer que a influência da classe dominante no currículo é indesejada, não significa dizer que a cultura do dominado seja preponderante.

O que Bourdieu argumenta, via conceito de pedagogia racional, é que esta pedagogia e este currículo devem proporcionar e reproduzir, para as crianças das

classes dominadas, as mesmas condições de que as crianças das classes dominantes já dispõem em sua vivência familiar, isto no que concerne à conexão que deve existir entre o que se vive na família e o que se vive na escola.

Ainda sob a perspectiva de que o currículo é o grande responsável pelos (des) caminhos por onde trilha o processo educacional e sua descontextualização no que se refere à vida dos alunos menos privilegiados, diz Silva (1999), que Apple (1982) recorre ao conceito de hegemonia tal como o conceito gramsciano que define estudos sociais:

[...] É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. “É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural”. (APPLE, 1982, apud SILVA, 1999, p. 46).

Apple se contrapõe, assim, à perspectiva tradicional de currículo e visualiza-o em termos estruturais e relacionais. Para ele, o currículo está diretamente vinculado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, não sendo desinteressado ou ingênuo em termos de conhecimento. O conhecimento contido no currículo é particular no sentido de haver sido selecionado para satisfazer interesses da classe dominante. No currículo, tal qual estamos mais acostumados a ver, não existe uma preocupação epistemológica sobre o conhecimento e quanto à autenticidade deste mesmo conhecimento. A preocupação gira apenas em torno de qual o conhecimento a ser considerado e divulgado como verdadeiro.

Para Apple é fundamentalmente importante perguntar sobre quem seria o responsável pelo tipo de conhecimento que constitui o currículo e quais interesses orientaram a seleção desse conhecimento particular e quais as relações de poder que envolvem esta seleção particular de currículo. Enfim, Apple nega o currículo

conservador que se preocupa em como organizar. Prioriza, portanto, o porquê de um e não outro tipo de conhecimento estar sendo considerado no currículo. (APPLE, 1982, apud SILVA, 1999).

O papel do currículo no processo de reprodução social e cultural, segundo a crítica inicial das primeiras décadas do século XX, tem basicamente duas ênfases: de um lado a crítica que enfatiza o papel do “currículo oculto”, e um exemplo é Bowles Gintis, que chama a atenção para o papel das relações sociais da escola no que se refere à reprodução cultural. Com a mesma ênfase, Basil Bernstein centra sua atenção não naquilo que é transmitido no currículo escolar, mas na forma como é transmitido.

De outro lado, situam-se as críticas que deram atenção maior às questões do conteúdo do currículo explícito oficial. Apple (1982) vai valorizar as duas preocupações em seu estudo sobre o currículo escolar. O currículo oculto seria o ensino implícito de normas, valores e disposições. Para a perspectiva crítica,

[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de formas mais convenientes às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 1999, p.77).

Entre as tendências maléficas do currículo oculto, está o fato de ele sempre ensinar aos alunos que se tornem conformados, obedientes e individualistas. Em geral, crianças filhas de operários aprendem na escola a desempenhar o papel de subordinadas, enquanto as crianças das classes abastadas aprendem o papel de dominadoras. Ambos os papéis processados na escola, via currículo oculto, estão sempre em consonância com o projeto de evolução da ideologia capitalista.

O currículo oculto, portanto, traz os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial.

Porém, aquilo que ficou conhecido como currículo oculto, tornou-se crescentemente desgastado. Não se encontrou quem objetivamente seja o responsável por tal currículo. Além do mais, existe um pós-estruturalismo que enfatiza mais a visibilidade do texto e do discurso em vez da invisibilidade das relações sociais.

Silva (1999) diz que, para resumir, se deve entender que, na chamada era do neoliberalismo em que se perpetuam explicitamente a subjetividade e os valores do capitalismo, passa a não existir muita coisa para se ocultar no currículo. Com o advento do neoliberalismo, o currículo assume definitivamente uma forma capitalista.

Em um mesmo contexto de crítica ao currículo, ao tempo em que se admite ser este currículo um dos principais agentes responsáveis pela derrocada da escola pública na contemporaneidade (ou desde a sua origem no Brasil), toma-se ainda as análises de Apple (1982) como válidas para se entender a realidade brasileira a partir de uma análise mais abrangente do próprio currículo. Um fato inegável é que a preocupação com as relações entre currículo e poder sempre se mantiveram presentes no pensamento de Apple, como observa (SILVA, 1999, p. 48)

Currículo e poder – essa é a questão básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo.

Para sintetizar, verifica-se que, o pensamento de Apple (1982), no que concerne ao currículo, está baseado no fato de que não entenderemos o currículo plenamente, em sua ação cotidiana nas escolas, se não fizermos uma imprescindível conexão entre currículo e poder.

Precisaremos sempre questionar e desconfiar das intenções que estão implícitas no currículo oficial. É preciso perguntar por que um tipo de conhecimento e não outro. Quem se beneficia e quem é prejudicado diante do tipo de conhecimento

contido no currículo. É preciso perguntar: Quem elaborou essa forma de conhecimento que passou a ser oficializada como o conhecimento?

2.1.1 A crítica ao currículo e a relação com etnia, “raça” e Pós-estruturalismo

As teorias críticas sobre currículo passaram pelas chamadas teorias de explicação da reprodução cultural e social, tendo como parâmetro a análise das lutas de classes. Percebeu-se, no entanto, que o estudo das classes sociais não dava conta de explicar as desigualdades e a relação de poder contidas na educação e no currículo, apenas analisando por esse prisma.

Foucault (1979) diz que as relações de poder são determinantes para se compreender as relações sociais. Utiliza-se do exemplo de instituições como penitenciárias, igreja, hospitais psiquiátricos e escolas para estudar estas relações de poder. O exemplo da prisão é um dos que mais explicitam estas relações pelo fato de se repetir até hoje a forma mais arcaica de um ser humano se impor poderosamente sobre outro, ou seja, privando-o de necessidades básicas, como a alimentação, por exemplo.

Para o autor, quando as pessoas hostilizam as prisões e o judiciário, elas não pretendem propor novas formas de justiça e de prisões, elas simplesmente não suportam o convívio com formas autoritárias de poder.

Trazendo esse exemplo para as relações escolares, a concepção foucaultiana vai mostrar que, nas prisões, adultos são tratados absurdamente como crianças, sem ter respeitadas as vontades. Na sociedade fora das prisões, o contrário é uma realidade, ou seja, nas escolas as crianças são tratadas como prisioneiras. O tratamento que a escola dá às crianças traduz-se em uma infantilidade que não lhes é naturalmente pertinente.

Continuando a análise com base em Foucault (1987), veja-se o exemplo das fábricas nas sociedades capitalistas. O autor refere-se ao exemplo de falta de liberdade e imposição do poder quando usa o exemplo da fábrica de automóvel Renault, como forma de mais uma ilustração para a questão de privação de liberdade, cita o fato de, naquele ambiente de trabalho os operários terem apenas três momentos, durante a jornada de trabalho diária, para satisfazer uma necessidade básica como ir ao banheiro, por exemplo.

As análises referentes às relações de poder, desenvolvidas por Foucault, são apropriadas para esta pesquisa exatamente pelo fato de admitir que, neste caso em estudo, esta relação de poder sempre prevaleça, visto que a escola pesquisada é dirigida por uma diretora que faz do abuso de poder uma prática cotidiana (o que é detalhado mais adiante, no depoimento dos alunos). Este abuso de poder sendo uma constante na instância maior da administração da unidade de ensino ocasiona um clima de neurose que afeta todos os segmentos da escola, haja vista que o diálogo e a aceitação de vozes diversas são negligenciados.

Abandonando momentaneamente a perspectiva foucaultiana, vê-se por outro lado, que também é preciso ver as desigualdades contidas na educação e no currículo, levando-se em consideração as relações de gênero, “raça”, etnia e a cultura de modo geral. Mais importante ainda é entender a inter-relação entre estas dinâmicas de hierarquização social. O que chamou a atenção para se considerar estas dinâmicas no estudo foi a necessidade de entender as razões de crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos minoritários em prestígio social serem transformados, cada vez em maior escala, em vítimas do fracasso e evasão escolar por motivações ligadas à discriminação étnico-cultural, significando, assim, uma agravante para o desprestígio que já experimentam.

O equívoco proposital, ou aleatório em alguns casos, sempre esteve presente no momento em que se deixou de analisar o tipo de conhecimento que está no centro do currículo e que é imposto de forma autoritária a alunos pertencentes a grupos étnicos diferentes e com necessidades existenciais diferentes.

Porém, essas tentativas de compreensão do fracasso e da evasão escolar são hoje compreendidas à luz de estudos de cunho pós-estruturalista e dos Estudos Culturais. Nessas análises, os conceitos de raça e etnia são amplamente problematizados. Existe um caráter historicamente construído que envolve as questões étnicas e raciais, um posicionamento político estratégico de sentimento e identificação quanto a etnia e “raça”, a ser assumido ou não por cada indivíduo. Etnia e raça, enquanto formas de identidade, sempre estiveram envolvidas em questões de relações de poder. As relações de poder existem na ambiência escolar e podem ser sentidas principalmente pelos segmentos mais frágeis da hierarquia. Mas tais relações de poder configuram-se de forma velada, não assumida.

O termo “raça”, por exemplo, é fortemente carregado de polêmicas e controvérsias ao mesmo tempo em que envolve relações de poder a partir das justificativas dos colonizadores europeus à colonização imposta a outros povos a partir do século XVI. Para justificá-la, os europeus se utilizaram de argumentos esdrúxulos, como, por exemplo, o fato de se julgarem racialmente superiores aos colonizados.

O conceito de “raça”, que foi desenvolvido no século XIX e considerado cientificamente capaz de classificar as variedades dos grupos humanos com base nas características físicas e biológicas, passa na atualidade a sofrer crescente descrédito, desde que a genética moderna demonstrou que não existe nenhum critério físico ou biológico que autorize a divisão da humanidade em qualquer

número determinado de raças. Mas, será que o mesmo vale para o termo etnia? (Silva, 1999).

Freqüentemente faz-se uma oposição entre raça e etnia, pois, em geral a idéia de raça está baseada em características físicas como a cor da pele, por exemplo. Etnia designa as características culturais, tais como hábitos, costumes, religião, língua, etc. Concordo com o ponto de vista de que etnia é mais abrangente e engloba até questões de fenótipo. Portanto, a cultura é capaz de designar uma determinada etnia.

Para os pós-estruturalistas, tanto raça quanto etnia precisaria ainda de um processo discursivo e histórico a respeito de suas diferenças para serem conceitos definitivamente estabelecidos. Enquanto estas discussões não ocorrerem, essas dinâmicas estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação (SILVA, 1999).

Ainda considerando o pós-estruturalismo e, conseqüentemente, a idéia que Foucault (1979) traz sobre a relação entre currículo escolar e poder, é enriquecedor pontuar também que o texto curricular, na sua formatação mais ampla, constituído do livro didático e paradidático, das lições orais, das orientações curriculares oficiais, dos rituais escolares com suas datas festivas e comemorativas, estão totalmente mesclados de conteúdos e narrativas nacionais, raciais e étnicas.

Geralmente, tais narrativas servem para consagrar o mito da origem nacional, confirmar a supremacia das identidades dominantes e tratar as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas apenas.

No caso brasileiro, o currículo é essencialmente um texto racial pelo fato de trazer, inexoravelmente, o racismo perpetuado na origem colonial do País. Neste

caso, os temas raça e etnia não são simplesmente temas transversais, são na realidade temas que englobam conhecimento, identidade e poder.

A partir de tal realidade, surgem os questionamentos: O que fazer para anular os efeitos do texto racial que constitui o currículo? Como questionar a validade das narrativas hegemônicas que compõem o mesmo currículo? A resposta está centrada na idéia de que, partindo-se do pressuposto de uma teoria crítica, se buscariam incorporar, de uma forma adaptada, estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que compõem as teorias pós-estruturalistas, dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais. (SILVA, 1999).

Pelo que foi visto até aqui, constata-se que o currículo que se pretende crítico e que se inspira nas teorias sociais que questionam a construção social de raça e etnia, não se limita a tratar a questão do racismo como fato simplesmente individualizado. Tal currículo vê a questão do racismo não como uma discriminação individual que parte de alguns sujeitos, este currículo crítico e contextualizado é capaz de ver uma institucionalização maior que determina o racismo histórica e discursivamente.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL

Quando decidi pela realização do presente estudo sobre discriminação étnico-cultural como forma de violência na escola, não objetivava simplesmente lamentar. Optei, sim, por denunciar as condições geralmente humilhantes a que estão submetidas às crianças e jovens afrodescendentes nas escolas públicas de Feira de Santana. As pesquisas mostram, no entanto, que o problema se repete de forma generalizada em outras partes do Brasil.

Não é de agora que pesquisadores buscam lançar alguma luz sobre as questões étnicas existentes no convívio cotidiano da escola. Cavalleiro (2000) cita, por exemplo, um dado da pesquisadora Fulvia Rosenberg (1987), que por si só clama por maior atenção. Segundo a pesquisadora, o aluno negro, se comparado ao aluno branco, representa um índice de 12% a mais na reprovação e exclusão já na primeira série do ensino fundamental (IBGE, 1982).

Se levarmos em consideração que geralmente tem ocorrido que os alunos das classes menos privilegiadas abandonam os estudos antes da conclusão do ensino médio, torna-se alarmante o dado que comprova abandono já na primeira série do fundamental. Os motivos para este abandono são diversos e já foram referidos os principais no tópico anterior, quando foi dada ênfase à análise do currículo, mas é preciso reafirmar que esta população de desistentes da escola é constituída por alunos afrodescendentes em sua quase totalidade.

A pesquisa de Cavalleiro (2000) reforça essa argumentação, ao concluir que um dos motivos do insucesso dos alunos negros está no fato de o professor, o coordenador e o diretor silenciarem ou ignorarem conflitos de relações étnicas no espaço escolar, o que, quase sempre, compromete o desempenho dos mesmos alunos na sala de aula. Surge, assim, a falta de auto-estima nesses alunos e, por outro lado, o sentimento de superioridade do aluno branco vem acirrando ainda mais os conflitos étnicos.

Acrescenta, ainda, a autora que “[...] o ritual do silêncio pedagógico exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e impõe às crianças negras um ideal de ego branco (CAVALLEIRO, 2000, p. 32)”.

Uma outra socióloga da educação concorda com as reflexões de Eliane Cavalleiro e observa que estudos recentes têm mostrado que existe uma relação

íntima entre a falta de acesso e permanência com sucesso na escola e a condição étnico-cultural da população (GOMES, 2000).

À medida que se aprofundam nas análises das questões que relacionam fracasso escolar e população afrodescendente, os pesquisadores são impelidos, pelas próprias circunstâncias deste fenômeno, a repensar as formas como estão estruturadas as escolas públicas, seus currículos, enfim, o tipo de tratamento que é dispensado aos alunos considerados negros e aos considerados brancos.

Chama-se de discriminação étnico-cultural, também, às atitudes escolares que dispensam o mesmo tratamento homogêneo aos diversos grupos étnicos que constituem a comunidade escolar. Mesmo quando se pretende aplicar princípios de igualdade, não é concebível ignorar os diferentes interesses, necessidades e desejos, de acordo com o nível socioeconômico, a geração e as crenças religiosas que fazem parte da vida de cada sujeito. Dispensar tratamento homogêneo é entendido aqui como aplicação dos princípios preconizados no currículo tradicional conservador, que pretende ignorar as diferenças étnico-culturais e proporcionar uma educação voltada para os interesses dominantes da fundamentação histórica europocêntrica.

E mais,

Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. Quantas vezes encontramos essa concepção e essa postura no cotidiano de nossas escolas? (GOMES, 2000, p. 86).

Essa é mais uma constatação que legitima esta pesquisa. O que pude vivenciar, até o momento, em minha prática docente em escolas públicas, em Feira de Santana, é essa atitude discriminatória que evita o reconhecimento da diferença

étnica presente na sala de aula e que reproduz uma cultura dominante que pretende o embranquecimento da população escolar enquanto forma de uma pressuposta normalização dos resultados pretendidos pela própria instituição de ensino. É a conclusão a que se chega quando dados da pesquisa mostram que alunos brancos são aceitos não só pelas pretensas virtudes, mas por terem seus defeitos amenizados e ponderados no mesmo espaço em que os negros, muitas vezes, são evitados apenas por sua condição de negros, muito embora – nunca é demais salientar – tudo ocorra de modo muito velado, visível, portanto, apenas para olhos que querem ver.

Os hábitos, costumes, as artes, etc., sendo patrimônio das classes dominantes, são considerados como elementos da cultura oficial. O mesmo conjunto de manifestações, quando oriundo das classes menos privilegiadas, poderá representar para os olhos dominadores, “manifestações de cultura inferior”. A isto, também se chama discriminação étnico-cultural.

O processo de discriminação étnico-cultural agrava-se ainda mais quando a classe dominante elabora sua mais eficiente estratégia de impor sua cultura como a cultura, ou seja, usa a tática de não aparecer como realmente é, define, propaga e delibera, através da mídia (geralmente tendenciosa), o que seria arte ou não. Pelo fato de convivermos em uma sociedade – a brasileira – em que geralmente prevalece a ideologia inculcada no senso comum, a arte e outras expressões culturais aceitas pelas elites econômicas e sociais passam a representar “a arte”. A imposição para aceitação geralmente ocorre via ideologia de dominação. Esta cultura arbitrária não tem, contudo base objetiva, a não ser o fato de ter o aval da força econômica que possui.

Sobre esse aspecto, Silva (1999, p.35) ressalta:

Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de dupla violência do processo de dominação cultural.

Essa é mais uma constatação da discriminação cultural, agora evidenciada principalmente através do currículo escolar. Mas, recorrendo ainda a Bourdieu e Passeron (1975), é possível compreender mais satisfatoriamente como, especificamente, a escola e a educação participam do processo de discriminação cultural.

Na análise crítica desses dois estudiosos, distintamente de outras visões críticas, como a marxista, por exemplo, a escola não introjeta facilmente, nas classes dominadas, a cultura da classe dominante. O que ocorre é que o currículo da escola é constituído por códigos de fácil assimilação para os alunos da classe dominante, uma vez que são os mesmos códigos utilizados na sua ambiência familiar.

Os jovens das classes subordinadas não conseguem decifrar os códigos contidos nos currículos escolares, eles lhes são estranhos, de difícil acessibilidade, pois, em sua ambiência familiar os jovens pobres não convivem com os mesmos códigos utilizados na escola. A consequência é a evasão, é o fracasso escolar para estes deserdados da sorte. O aluno privilegiado, que encontra ressonância de sua cultura, chegará ao ensino superior. Por sua vez, o aluno que teve sua condição étnico-cultural discriminada, desistirá da escola sem haver vivenciado o benefício que foi buscar naquele espaço. De maneira contundente, este aluno discriminado apenas conheceu a estranheza, e a hostilidade, enfim: a violência da escola.

Ainda sobre essa estranheza quanto aos códigos difundidos pela escola, os alunos de classes menos privilegiadas são ainda vítimas dos conteúdos veiculados pelo principal instrumento didático da escola pública: o livro didático. Sobre este fato

Ana Célia da Silva diz que os negros, os índios e as mulheres são tratados como subalternos no contexto da sociedade brasileira e não têm reconhecido, neste livro didático, seu processo histórico e cultural e a importância de suas experiências de vida.

Ainda argumenta que, no caso dos negros, sua presença é absolutamente negada no livro didático, a não ser quando surge de maneira estereotipada. Isto ocasiona sentimento de inferioridade e fragmentação da identidade, pois o negro não se vê representado neste instrumento tão difundido, valorizado e mitificado como “verdadeiro” (SILVA, 1995).

Essas questões se agravam quando se percebe que existe, ainda, uma formação deficiente oferecida aos professores de ensino fundamental e ingenuidade por parte dos alunos. Grande parte dos professores de ensino fundamental é formada com o mínimo de senso crítico. Estes professores a que me refiro, às vezes têm boa intenção no cotidiano da sala de aula, mas, na grande maioria das vezes, são usuários contumazes do livro didático sem que o tenham submetidos a uma análise crítica antes de utilizá-los em suas aulas.

Cavalleiro (2000), se refere a Raquel Oliveira (1992), quando esta autora acrescenta que a tão propalada democracia racial brasileira é capaz de causar danos às vezes inimagináveis em crianças que não conseguem perceber o racismo e a discriminação mais sofisticados, veiculados em atitudes informais que ocorrem no cotidiano da escola, principalmente via livro didático.

Essas crianças e adolescentes só percebem a discriminação contra negros quando as ações são mais explícitas, quando são transformadas em vítimas de forma mais concreta, o que não significa que estes jovens denunciem o

constrangimento sofrido ou percebido, pois não vislumbram na escola pública a possibilidade de uma instância destinada a resolver tais questões.

Alguns mais otimistas podem acreditar que tal informação estaria desatualizada, pois o livro didático já estaria contemplando discussões referentes à discriminação étnico-cultural. Mas tudo ainda é muito restrito e pobre no que se refere a esta questão. Se for levado em consideração que as grandes capitais do Centro-Sul do País têm proporcionado algum avanço neste sentido, até que se poderia admitir um pequeno progresso, principalmente pelo fato de os livros didáticos de disciplinas como História e Geografia serem publicados por autores e editoras do Centro - Sul do País, em sua grande maioria. Esta realidade os tem levado a escrever os conteúdos a partir da visão regionalizada e, muitas vezes, etnocêntrica que os constitui.

Por outro lado, levando-se em consideração as escolas localizadas geograficamente longe dos grandes centros, a exemplo das cidades do sertão nordestino – para não ir muito longe –, constata-se que a grande maioria dos professores nem tem licenciatura específica, no máximo eles terminaram o ensino médio, com agravante do uso do livro didático desatualizado. Em inúmeros casos, o professor nem sequer compreende o que ocorre à sua volta no que concerne à ideologia dominante veiculada no próprio livro didático e na escola. Como forma de constatação, basta lembrar que, segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Nordeste existem professores que nem concluíram o ensino fundamental. Eles são 44,7 mil dos 63,7 mil professores deste nível no Brasil (MIDDLEJ, 2002)

Diante do exposto até aqui, utilizo-me mais uma vez da fala de Cavalleiro (2000), para corroborar a sua preocupação no sentido de nos indagarmos sempre

sobre qual a credibilidade de que a escola se encontra imbuída para tratar das questões ético-culturais. Fica a questão quanto aos interesses da escola no sentido de nos perguntarmos e perguntamos também à própria escola se ela estaria formando ou conformando os indivíduos para uma realidade que a escola faz acontecer em seu espaço e que já vem pronta e acabada sem admitir possibilidade de questionamentos (CAVALLEIRO, 2000).

São questionamentos específicos como esses do parágrafo anterior que convidam a refletir de uma forma mais ampla. O avanço tecnológico alcançado por alguns povos, na contemporaneidade, tem sido capaz de superar tantas limitações humanas, mas não consegue, explicar claramente por que determinados grupos sociais são tão retrógrados. É angustiante perceber que alguns governantes não querem admitir que, a maioria das questões sociais só será solucionada se as populações forem atendidas nas suas necessidades básicas de respeito e dignidade de vida, e que tais aspirações perpassam por conquistas no campo do conhecimento. Este conhecimento só será possível se a escola conseguir realmente dar uma estrutura de base que contemple os alunos e professores em suas aspirações básicas de exercício da cidadania.

Como diz Santos (1992, p. 1) ainda é preciso compreender os obstáculos políticos e ideológicos que “ [...] dificultam a visão e legitimação da heterogeneidade humana e atentam contra a dignidade do homem”.

No que concerne aos interesses mais específicos deste estudo, percebo que os conceitos de cultura africano-brasileira, enquanto referencial de reconhecimento dos valores da população de alunos negros da escola, e como instrumento de possibilidade de recuperação da auto-estima desses alunos, se encontram recalcados e deformados. Isto se deve a uma interpretação evolucionista

etnocêntrica contida em uma maioria da produção acadêmica científica de um lado e de outro, pelos interesses das elites econômicas e sociais ansiosas pela perpetuação dos princípios neocoloniais.

Uma outra definição para discriminação étnico-cultural, manifestada no Brasil, está pautada na percepção de que existe predominância de valores da ideologia das elites do “Brasil oficial europocêntrico e católico” (SANTOS, 1992, p. 2), que pretende, de forma autoritária e cínica, impor seus valores próprios em detrimento da cultura milenar de povos tradicionalmente fundadores do povo brasileiro, como os aborígenes, e os africanos que, arbitrariamente, foram trazidos para a América desde o século XVI.

Essas culturas e etnias não-brancas sofrem há 500 anos um processo de discriminação que, encontra ressonância, às vezes até mais ampliada, dentro da própria ambiência escolar. A escola brasileira tem ocasionado a perpetuação de injustiças contra as populações de afrodescendentes, exatamente pelo caráter autoritário de que é revestida, pela falta de diálogo com a diversidade cultural existente no país e pela falta de tradição democrática, que a caracteriza.

O que embasa esta afirmação, é o que está expresso em uma das argumentações de Juana Elbein, ao lembrar a existência de

um hiato entre as instituições estruturadas pelo Estado central político-administrativo e a sociedade plural, fonte de instabilidade, gerando indiferença pelo sistema constitucional.

Entendemos que uma das causas antigas da falência democrática reside na tremenda e trágica dificuldade de construir as instituições políticas do Estado sem a participação efetiva e a real representatividade da segmentação criada, particularmente no Brasil pela diversidade étnica e/ou cultural [...] (SANTOS, 1992, p.3).

A falta de postura democrática da escola pública, principalmente aqui no Estado da Bahia, resulta em prejuízo maior para o segmento de afrodescendentes desta escola, pois, apesar de ser maioria populacional, não tem direito a voz. A falta

de quem represente autonomamente os alunos não-brancos na escola não ocorre simplesmente pela negação de direitos individuais, existe um persistente e perverso processo de negação de uma cultura diferente da branca, europocentrica. A identidade cultural, as instituições, a visão que se tem de mundo, a forma como os não-brancos constroem o conhecimento sobre si e sobre a sociedade como um todo, constituem uma realidade tratada como modos inferiores de visão de mundo pelo chamado “Brasil oficial” (SANTOS, 1992).

A resistência que as elites sociais, no Brasil têm demonstrado às ações afirmativas em favor dos não-brancos é um exemplo da complexidade da situação. No que se refere às reservas de cotas de vagas para afrodescendentes nas universidades públicas, por exemplo, o professor Wilson Roberto de Mattos, durante o Seminário Ítalo-Brasileiro de Educação Comparada, ocorrido nos dias 14 a 16 de setembro de 2004, na Universidade do Estado da Bahia, contra-argumentou, quanto às idéias contrárias às reservas de cotas, as quais sustentam que isto pode representar uma queda no nível do ensino superior. O professor Wilson se contrapõe, acrescentando que, no Brasil, as elites querem fazer crer que a presença da diferença enfraquece. O problema das ações afirmativas significam incômodo para as elites brasileiras pelo fato de nunca nos haveremos afastado, aqui, de uma mentalidade oligárquica implementada desde os tempos coloniais.

A Professora Delcele Mascarenhas Queiroz, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia e do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação e Contemporaneidade da mesma universidade, juntamente com o Professor Jocélio Teles dos Santos, do Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia, escreveram, artigo “Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal”. A partir das reflexões dos dois pesquisadores,

algumas constatações surgem como forma de trazer à luz outras idéias referentes a esta modalidade de ação afirmativa.

Constata-se que, depois de tantas controvérsias sobre políticas afirmativas que estabelecem cotas para ingresso na universidade, a UFBA. , enquanto instituição de ensino superior de maior tradição na Bahia, implantou de forma sistematizada, em 2005, alguns critérios que ampliam e justificam o universo de ingressos no ensino superior para as camadas da sociedade consideradas menos privilegiadas no aspecto socioeconômico.

As reservas são para alunos que tenham cursado os três anos do Ensino Médio e mais um ano do fundamental em escolas públicas. O sistema estabelece 43% das vagas em todos os cursos, e neste universo “85% são para os declarados negros e 15% para os auto-declarados brancos (QUEIROZ e SANTOS, 2005-2006))

Em todo o país, porém, as instituições que adotaram o sistema de cotas passaram a sofrer críticas oriundas de intelectuais, via editoriais de jornais e artigos, a opinião de leitores, e, ainda, processos judiciais oriundos dos pais que tiveram seus filhos preteridos no processo de seleção para ingresso nas universidades que adotaram o procedimento como critério de fazer justiça aos que, naturalmente, estariam excluídos do processo. Outro problema é o posicionamento assumido pela mídia, que divulga muito mais a crítica negativa ao sistema de cotas e nunca se dispôs a pesquisar e divulgar seus resultados, positivos.

O sistema de cotas da UFBA. é até mais amplo e uma das suas vantagens é a possibilidade de evitar fraudes por parte de candidatos ao processo de ingresso às universidades. Falando dessa amplitude Queiroz e Santos (2005-2006), acrescentam que “[...] a diferença é que a cor na Ufba. Não é um critério absoluto na

reserva das vagas, já que esta deve estar estritamente vinculada à origem escolar, este sim, um critério visto como ponto de partida da aferição do novo sistema”.

São ainda Queiroz e Santos (2005-2006) que, ao analisarem informações do Serviço de Seleção da Ufba. , em período compreendido entre 2003 e 2005, comprovam que a hegemonia do acesso de alunos brancos vem sendo reduzida desde 1997. Tal fato tem ocasionado incômodo a esta população branca, apesar de a redução no percentual de ingressos estarem equiparada à participação geral da mesma população na sociedade baiana como um todo.

Por sua vez, a participação dos pretos no ingresso à UfBa. , foi mais discreta, passando de 13% em 2003, para 17% em 2005. O crescimento que corresponde a 74,1% no ingresso de negros (pardos e pretos), na UfBa. em 2005, se deve mais à participação dos pardos (QUEIROZ e SANTOS,2005-2006)

Sobre o momento de favorabilidade dos negros no tocante ao aumento de seu percentual de participação no ingresso à Universidade, faz-se necessário ponderar positivamente tendo como base o fato de a política de cotas haver sido aperfeiçoada, visto que se constitui em uma fórmula mais abrangente. No entanto, é preciso também levar em consideração que outros fatores de ordem estrutural ainda dificultam a participação dos negros nos processos de seleção e permanência na universidade. Fatores como o funcionamento diurno nos cursos da UfBa. , por exemplo, representam um obstáculo intransponível para estudantes que precisam trabalhar para sustentar suas famílias. Outra questão é a falta de auto-estima desta população de negros, as quais não se sentem confortáveis em ambientes que, sendo extremamente elitizados – embora essa elitização se configure de forma velada – dispensam um tratamento diferenciado aos negros provenientes das camadas mais pobres da população, e que

transparece na universidade, a partir de atitudes mais sutis ainda, do que aquelas verificadas na escola básica. Mas as análises quanto às formas de discriminação dos negros nas universidades ficarão para um outro momento (QUEIROZ, 2000).

Os dados discutidos nos últimos parágrafos remetem à constatação de que, apesar de o número de brancos haver sido reduzido no ingresso à UFBA, a partir de 2003, esta participação, na instituição referenciada ainda corresponde à participação na sociedade como um todo. Com os negros dá-se o contrário, ou seja, apesar de sua maior participação no ingresso nessa instituição de ensino superior, o percentual atual não corresponde ao maior percentual de negros que vivem melhor dizendo sobrevivem na sociedade baiana.

A resistência dessa população de brancos a esse novo quadro, as críticas oriundas de intelectuais e do senso comum, associadas à disposição da mídia em divulgar muito mais o que seriam as conseqüências “negativas” do sistema de cotas, representam a constatação de permanência da velha ideologia oligárquica, tão entranhada na sociedade brasileira ao longo de nossa história. Esses remanescentes das oligarquias brancas não aceitam qualquer índice de redução de participação em setores da sociedade que representem a manutenção do *status quo* e, conseqüentemente, do poder. Tenta-se perpetuar a idéia de que a participação das diferenças enfraquece. Neste caso, alguns questionadores da capacidade intelectual da população negra tentam inculcar a idéia de que a qualidade do ensino é diminuída com o ingresso de alunos cotistas nas universidades.

O pesquisador Marco Aurélio Luz (2004), por sua vez, alerta que, no tocante ao sistema de cotas para negros nas universidades, alguns cuidados devem ser tomados, pois, apesar de concordar com o sistema de cotas e

entender que a vida dos negros pode melhorar a partir da obtenção do título universitário, existem ainda outros obstáculos a serem superados.

Esses obstáculos se constituem a partir do fato de as universidades não sinalizarem quanto à possibilidade urgente de reformulação de seus currículos no sentido de incluir conteúdos, ações e procedimentos que contemplem, com profundidade a realidade dos alunos afrodescendentes que compõem os quadros discentes, principalmente dos cursos de graduação.

Se forem levados em consideração toda humilhação e desrespeito por que vem passando a população negra neste país, desde o período colonial (iniciado no século XVI) até os dias atuais, as reparações a que temos assistido, através de ações afirmativas, representam ainda muito poucos.

A reformulação dos currículos das escolas e universidades, por exemplo, precisa sair da retórica e de documentos escritos apenas, para se transformar em ações implementadas com a urgência necessária. Não se justifica mais a dicotomia entre teoria e prática.

É exatamente a falta de uma política educacional voltada para a realidade dos afro-brasileiros que, em todos os níveis, constitui parte importante do aparato recalcador dessas populações. A partir do distanciamento entre o sistema educacional e as necessidades existenciais da população menos valorizada, passa a ocorrer a questão da marginalização e, por conseguinte, as medidas repressoras a esta marginalização involuntária.

É, ainda, o professor Marco Aurélio Luz (2004, p. 17) que ressalta,

[...] o problema é que esses sistemas positivistas, industriais, têm movimentos de forças centrípetas e centrífugas. Ele atrai para o centro dele, e aqueles que não vão para esse centro sobram. Esse centro totalitário exige comportamentos bem dentro da tradição européia, como

se fosse um funil. Quem vai sobrando a essa identificação vai sendo arremessado por uma força centrífuga para a margem do sistema. Nessa margem, a pessoa passa por uma série de vicissitudes porque ele é aliado da participação social, política e econômica. A sobrevivência do sistema ocorre através de mecanismos sedutores e marginais ao sistema. Os nossos jovens, por exemplo, são muito reprimidos, por isso sofrem uma situação de repressão e contra-repressão muito aguda. É exatamente porque o sistema não reconhece, não dá possibilidade de esses jovens assumirem totalmente a sua identidade e serem acolhidos pelo sistema. Essa rejeição faz com que nós tenhamos uma sociedade tão dividida e tão violenta [...].

Percebe-se que a escola pública está inserida nesse sistema que coloca em suas margens os alunos afro-descendentes, pois a reparação das injustiças cometidas contra a ancestralidade desses alunos significaria a abertura de uma ferida que nunca cicatrizou para a população brasileira dotada de algum senso crítico. Por isso parece ser mais fácil para o sistema educacional, que se constituiu a partir da ideologia das classes dominantes formadoras do Estado brasileiro, marginalizar o segmento dos não-brancos na escola e na sociedade como um todo. Eles representam um incômodo para a velha ordem positivista que agoniza, mas não morre, ou seja, a velha manutenção da “ordem e progresso”.

Feitas as considerações acima, destaca-se um outro aspecto das questões referentes às possíveis tentativas de reparação em favor dos afro-brasileiros. Trata-se de identificar o que existe de “novo” no Brasil, no tocante a políticas para possíveis reparações em favor do afro-descendente, e que está mais diretamente ligado à escola, ou seja, a Lei 10.639/93, a qual traz uma complementação à LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no sentido de que as escolas de Ensino Fundamental e Médio incluam nos programas das disciplinas História e Educação Artística, o estudo obrigatório da História da África e da Cultura dos afro-brasileiros. Teoricamente, trata-se

minimamente de uma boa intenção, mas na prática a eficácia de tal medida tem sido, até aqui, um tanto complicada.

Com a lei, surge um questionamento: Como tem sido a formação do professor que vai ensinar esse aspecto da História da África? A resposta é simples: Tratando-se dessa matéria, os próprios professores de História são muito limitados na formação.

Por ocasião do Seminário Ítalo-brasileiro de Educação comparada, realizado na UNEB - Universidade do Estado da Bahia, entre 14 e 16 de setembro de 2004, o professor Wilson Roberto de Mattos, do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, que estudou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, faz a seguinte afirmação: “Não vi na graduação, Mestrado ou Doutorado a História da África, o que sei deve-se a minha curiosidade e afinidade étnico-racial”.

Grande demonstração de postura acadêmica honesta a do professor Wilson. É o que precisamos fazer todos nós, da área de História, em qualquer que seja o nível em que estejamos atuando. A partir daí, podemos propor uma discussão ampla em torno do descaso que se tem verificado até aqui no tocante à conscientização da importância de se corrigir as injustiças que secularmente têm vitimado nossos irmãos africanos. Tratando dessas questões, estaremos tratando de nós mesmos, da nossa ancestralidade perdida.

Percebo, assim, uma das causas da desmotivação dos alunos afrodescendentes. Trata-se da descontextualização dos conteúdos estudados em sala de aula. Pode-se concluir que a História da África ainda está por ser realmente valorizada e vista com seriedade no nível de Ensino Básico.

Ainda sobre a Lei 10.639/03, que obriga o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nas escolas enquanto forma de estabelecer um elo entre as necessidades identitárias dos alunos negros da escola pública, diz o professor Marco Aurélio Luz (2004, p.17) que,

Essa lei procura atender a uma pretensão das comunidades afro-brasileiras, no sentido de resgatar o seu passado e sua história, para alimentar sua auto-estima, sua identidade e seu conhecimento. Há um grande recalçamento, uma grande repressão do ensino e do conhecimento dessas riquezas culturais, porque a África não foi só o berço da humanidade, mas também berço das civilizações. Hoje em dia, com essa abertura para a pluralidade e diversidade humana, nos estamos atendendo a esse reclame, que vem desde a década de 70, quando os primeiros movimentos negros e afro-brasileiros reivindicaram a presença da continuidade africana no Brasil.

O professor Marco Aurélio continua sua argumentação, acrescentando que o ensino das tradições africanas nas escolas significa uma vitória, mas é preciso evitar que se tenha um olhar ocidental economicista para aquele continente. Não se deve incorrer no erro de perceber a África enquanto terceiro mundo, subdesenvolvido ou algo semelhante. O mais importante é não perder de vista a compreensão da tradição africana e da civilização própria daquele povo.

No que se refere à educação no Brasil, a questão da descontextualização entre o que é transmitido aos alunos das escolas públicas e a realidade de vida destes, tem sido uma constante, porém, quando a questão é Bahia, o quadro se agrava ainda mais. Tenho reiterado este ponto de vista ao longo do trabalho por acreditar na importância da luta política para conscientizar as comunidades educacionais no tocante à valorização da população negra e da prática do professor na escola. Isto porque tenho percebido que a prática de grande parte dos professores tem-se limitado às “verdades” do livro didático, por exemplo, como se fôssemos etnicamente semelhantes à maioria branca do Sul-Sudeste (de onde nos chegam tais livros).

Quanto ao livro didático, Ornellas (2001) apresenta uma discussão acerca de uma temática que caracteriza a política de embranquecimento e seus desdobramentos genocidas: a Guerra de Canudos. Por ser um fenômeno que envergonha o Estado brasileiro e o Exército, conseqüentemente, e/ou por ser, também, uma prova de resistência do povo pobre, negro, nordestino, rebelde e ousado, existe uma tentativa velada pelas autoridades educacionais de se encobrir o que foi realmente esta guerra ocorrida entre 1896 e 1897.

Portanto, eis mais um exemplo de falta de interesse das autoridades governamentais brasileiras em contextualização dos conteúdos veiculados nas escolas públicas. A importância do estudo de Canudos na escola é inquestionável. Difícil é entender e muito mais explicar por que estudiosos e até mesmo curiosos estrangeiros sabem mais sobre o assunto do que os estudantes baianos.

Ornellas (2001) pesquisa também sobre os livros didáticos utilizados na região de Canudos e comprova a disparidade ou falta de informação sobre a realidade da Guerra ali travada. A autora entrevista 108 estudantes adolescentes residentes na região do conflito e comprova que, para a pergunta: “Em sua opinião essa forma como a escola fala de Canudos é: Muito restrita; Interessante; Educativa; Desinteressante”, a resposta: “Muito Restrita”, representa 78% (ORNELLAS, 2001, p. 113).

Os discursos desvelam em grande medida a resposta de boa parte dos jovens. Quando indagados como foi informado sobre Canudos afirmam que foi na escola. A tabela acima demonstra que a forma como fala de Canudos é muito restrita. Pode-se fazer a leitura de que o jovem teve alguma informação, mais se sente faltante e desejante de mais história tal como demonstra na sua fala (ORNELLAS, 2001, p.113).

Muito restrita é a expressão de 78% das falas que mostram no seguinte discurso: “É muito pouca, deveria dar mais conteúdo, ter mais debate e ter uma matéria só falando em Canudos, principalmente nas primeiras séries (5ª e 6ª séries)”. (Sujeito 100) (ORNELLAS, 2001, p. 114).

A experiência acima demonstra que os jovens sabem muito bem o que lhes falta, mesmo que algumas pessoas pensem ao contrário. É impossível esconder por muito tempo, para alguém, algo que é real para sua existência e sua identidade.

O bom senso diz que é justo estar sempre atento para as armadilhas que o cotidiano etnocêntrico europocêntrico que impera na sociedade brasileira e, por conseguinte, nas escolas públicas, não venha contagiar os mais incautos.

Dando continuidade a essa argumentação, acrescento que é comum ver professores de História, esforçados em assumir uma postura crítica, referindo-se aos negros africano-brasileiros, “como aquele que ajudou a construir o país como mão-de-obra servil”, numa demonstração de que se pretende ver apenas o lado da submissão dos negros. Não existe, muitas vezes, a preocupação de lembrar, por exemplo, de negros que foram capazes de vencer barreiras de todas as espécies, inclusive da discriminação étnica e ganharam relevo social no Brasil. São os casos de homens como André Rebouças, engenheiro que construiu o primeiro túnel urbano no Rio de Janeiro; Teodoro Sampaio, engenheiro de Santo Amaro da Purificação, que construiu o grande sistema de esgoto sanitário e saneamento básico em uma cidade do Estado de São Paulo e, como reconhecimento, autoridades políticas locais deram o nome do mesmo à cidade; ou ainda Juliano Moreira, grande psiquiatra cujo nome foi dado a um grande hospital de Salvador.

Enfim, muito se tem falado da necessidade de reparação das violências sofridas pela população negra no Brasil, mas uma outra forma de violência é esquecer suas vitórias e conquistas.

2.3 VIOLÊNCIA: GENÉRICA OU ESPECÍFICA, SEMPRE UM DESAFIO

Participo do Grupo de Pesquisa PRODESE – Programa Descolonização e Educação/CNPq/UNEB e nossas pesquisas têm enfatizado o crescente esvanecimento dos valores que fundaram a modernidade e a saturação dos referenciais fundamentais desta modernidade que, infelizmente, ainda persistem em orientar as políticas educacionais.

Um dos impactos mais perversos que se constitui como um dos grandes desafios para os educadores deste século, é a ascense ético-estética da violência.

A geração dos educadores do século XX teve que aprender a lidar com outras demarcações fronteiriças que promoviam o recalque à existência, a saber: a imposição de uma dinâmica do tempo e espaço sobre determinada pela norma e/ou convenção universal do meridiano de Greenwich; países desenvolvidos, subdesenvolvidos, em desenvolvimento; primeiro mundo, segundo mundo, terceiro e até quarto mundo; socialismo, capitalismo; erudito/popular; exclusão/inclusão[...].

Para a geração de educadores deste século, ainda persiste a mesma demarcação da norma geopolítica neocolonial-imperialista, mas com um novo diferencial: a instituição recente do “eixo do bem” e “eixo do mal” fruto de acordos jurídico-políticos entre nações classificadas como “grandes potências” (parafraseando Sartre: “o inferno são os outros”). Tudo isso vem submetendo a vida e existência do planeta a esses pólos equivocados que tendem a estimular a intolerância, o ódio, a negação ao direito à alteridade própria e identidades culturais de distintos povos. (LUZ, N. 2002, p. 8)

E mais:

O desrespeito aos outros é o grande desafio do mundo contemporâneo. O perverso processo de negociação de identidade de grupos e povos, de sua visão de mundo, religião, formas de apropriação do saber, de suas hierarquias e instituições, conduziu a um montante agressivo sem precedentes. No rito de passagem para o século XXI, estamos presenciando o agravamento dos problemas cruciais advindo dos trágicos conflitos emergentes da diversidade humana. Alteridade, heterogeneidade, preconceito e discriminação marcam profundamente a formação pluriétnica e cultural do mundo contemporâneo. (SANTOS, 2002, p. 37).

O que nós, do PRODESE, chamamos de *ascese ético-estética da violência* é a compreensão de que a educação caracteriza-se como extensão de uma ética da violência e constitui o projeto neocolonial e imperialista de mundo que impregnou as políticas educacionais no Brasil, inviabilizou a coexistência entre as dinâmicas civilizatórias, matrizes da nossa identidade nacional, abortaram qualquer possibilidade da afirmação do direito à alteridade própria da nossa diversidade étnico-cultural, e isto se tem refletido de modo perverso entre as gerações mais jovens.

É interessante o comentário de Muniz Sodré (1987, p. 8) quando diz que,

[...] basta atentar para a questão da violência tal como se apresenta nos espaços urbanos brasileiros, deixando entrever, por trás de suas manifestações freqüentes, uma reivindicação de ordenamentos sociais mais justos.

Muitas análises sobre a questão da violência escolar tendem a enfocar: a mensuração e/ou estatísticas sobre os índices de violência; taxionomias sociopsicológicas sobre o comportamento do “indivíduo”, destituindo-o de sua identidade coletiva comunal; tecnoburocracia curricular sobredeterminada por uma Razão de Estado, que insiste em “civilizar” (digo recalcar) os “incivilizados” através de uma pedagogia de massa; a proposição de uma linguagem arquitetônica panóptica e do claustro para o espaço escolar. A dinâmica da violência, nos estudos desenvolvido no Programa Descolonização e Educação-PRODESE, tende a ser considerada como estratégia de insurgência dos nossos estudantes, em face do recalque, fomentada pelos poderes instituídos, geralmente invisíveis no contexto da norma que estabelece as relações éticas e estéticas do currículo escolar.

Como parte do princípio de que a violência apresenta várias modulações e já foram enfatizadas as características teórico-metodológicas deste estudo, pretendo agora realçar algumas abordagens da literatura contemporânea sobre o tema.

A violência, como uma „centralidade subterrânea”, é sempre aquilo a partir do que se determina a existência. É em função deste pressuposto que se podem apreender alguma de suas modulações, três nesse caso: 1) a violência freqüentemente ignorada, dos poderes instituídos; a violência dos órgãos burocráticos, dos Estados, do serviço público; 2) violência anômica que me parece ter uma função construtiva; 3) violência banal que está ativa na paixão social ou naquilo que chamo resistência de massa (MAFFESOLI, 1987, p. 10).

As análises de Maffesoli sobre o tema em estudo são comprovadamente eficientes para quem deseja debruçar-se no objetivo de compreender o fenômeno da violência. É ele próprio que diz acreditar que tal fenômeno está em todo lugar. Afirma ainda que tais manifestações podem ser minúsculas ou ainda representar modulações paroxísticas. Cada indivíduo, em sua vida profissional, afetiva ou em determinado processo de pesquisa científica, deverá ter uma visão própria da violência na possível busca de compreensão do problema. O resultado da pesquisa sobre este tema não deverá culminar em pensamentos estanques ou conformismo intelectual, visto tratar-se de temática amplamente complexa.

Em um posicionamento contrário está Chesnais (2004), como refere Abramovay (2004), argumentando que aquele autor considera que a referência à questão da autoridade, por exemplo, enquanto forma de violência moral ou simbólica, implica atribuir ao termo violência certo abuso de linguagem praticado por intelectuais ocidentais que usufruem privilégios de instalações na vida que os tornam incapazes de conhecer o mundo realmente sombrio do crime e da miséria.

Adianto aqui ser contrário a essa visão de Chesnais. No entanto, isto não impede que registre as análises diversas de autores que estudam o mesmo tema sobre o qual me debrucei para analisar.

Continuando a referência ao autor acima citado, Abramovay (2004) diz que ele vê a violência moral e a econômica como não constituintes do que verdadeiramente seria violência. Aos olhos daquele estudioso, a definição

etimologicamente correta para violência, é a que se refere ao físico, ao corpo, pois estas são as que atentam para o que se tem de mais precioso, a vida.

Acredito, no entanto, que é nas especificidades de cada caso que se poderá dizer melhor o que vem a ser violência mais grave ou menos grave. E, ainda, este mais ou menos precisa ser relativizado, pois só quem sofre a violência é que saberá dimensioná-la.

Pode existir algum mérito nas análises de Chesnais (1981), quando este defende o ponto de vista de que a referência geralmente feita à chamada violência simbólica origina-se de estudiosos ocidentais que desconhecem os bastidores dos ambientes violentos. No entanto, é também realidade que a violência simbólica ou moral é tão grave quanto a violência física. Defendo tal pensamento a partir de minha vivência em sala de aula e junto à comunidade do entorno das escolas de ensino fundamental e médio, com a qual tenho também convivido.

São enternecedoras as conseqüências negativas para a auto-estima dos alunos de descendência africana, que, pelo fato de esteticamente não corresponderem às expectativas do mundo branco que domina o ambiente escolar, representam o alvo de todo tipo de abuso moral originado às vezes de colegas, às vezes de professores ou diretoras (es).

Quero mostrar com este estudo que os alunos negros que sofrem violência simbólica ou moral são geralmente levados à insurgência contra o recalque que sofrem. Tal insurgência é conseqüentemente, caracterizada como outra forma de violência, geralmente percebida, julgada e simplesmente condenada por agentes do sistema educacionais pouco preocupados em analisar os fatos mais detidamente.

Não pretendo fazer apologia aos atos de violência praticados por alunos negros que reagem contra o recalque que sofrem na escola e fora dos seus muros,

quero apenas argumentar que, se tais atos não são corretos e justos aos olhos dos moralistas, eles apenas representam aquilo que não quer calar, e não poderia ser de outra forma, pois são as conseqüências. Mas a preocupação maior deverá estar centrada nas causas, se é que se quer promover justiça social neste país.

O Estado brasileiro que, desde a sua fundação se constituiu como um tipo de promotor do sistema escravista que por aqui se estabeleceu, deverá tomar para si grande parte da responsabilidade pelas mazelas e resquícios do que foi a pressão contra a população negra escravizada neste país por quase quatro séculos oficialmente, e após a chamada “libertação dos escravos”, no dia 13 de maio de 1888, dia antecessor do dia 14 o dia que nunca acabou. Este dia parece nunca ter acabado pelo fato de os negros terem sido libertados e condenados, ao mesmo tempo, à condição de órfãos (no sentido mais amplo que o termo possa representar). Em pleno século XXI, a opressão apenas mudou de configuração. Repito: as questões voltadas para a discriminação étnico-cultural nas escolas públicas significam apenas o eco da discriminação histórica e em processo verificada desde o século XVI com a chegada dos colonizadores portugueses.

Revisitando Abramovay (2004) observa-se que a autora lembra mais um aspecto da violência ao fazer referência ao pensamento de Debarbieux (1998), quando esse autor refere-se às incivildades enquanto formas de violências antiescolares e, por conseqüência, anti-sociais. Argumenta que estas configurações da violência são mais traumáticas pelo fato de serem silenciadas e banalizadas em prol de uma pretensa proteção para a instituição escola.

Miriam Abramovay vai mais adiante ainda, diz que Bourdieu (2001) vê o fenômeno acima citado como violência simbólica. Tais violências,

Seriam permitidas por um poder que não se nomeia, não se deixa assumir como conivente e autoritário. Assim, professores não vêem, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais. No racismo e nas ações

xenóforas também seria comum tal cumplicidade não assumida por jovens, adultos e professores (ABRAMOVAY, 2004 p. 75).

Trazendo exemplos dos autores acima citados para a realidade da escola de Feira de Santana, pode-se perceber que as chamadas incivilidades, enquanto aspecto associado à violência, significa também uma realidade com nuances próprias e que requerem atenção. Na verdade, existe uma cultura própria da escola que insiste em ver o alunado como a categoria que ali estaria recebendo favores. Trata-se da antiga confusão que alguns desinformados ou mal intencionados fazem entre o que é público e o que é privado (CHAUÌ, 1997).

Classificados como incivilidades ou violências, os maus-tratos recebidos pelos alunos das escolas públicas significam a face mais contundente do que esta escola pode oferecer para quem a procura com o anseios de conseguir inserção no mercado de trabalho, direito ao conhecimento, ou minimamente ser respeitado enquanto cidadão.

No caso deste estudo, há uma agravante nessa hierarquização pelas categorias existentes na escola, onde os alunos ocupam o lugar menos privilegiado. Este lugar é cada vez mais desprestigiado quando se trata de alunos de descendência mais caracterizadamente africana, quando a cor da pele negra geralmente os conduz à classe dos menos privilegiados entre os desprestigiados.

Não senti necessidade – como sentem alguns membros do corpo dirigente da escola pesquisada - de classificar agressões físicas, brigas e conflitos como não-violência em detrimento do ato intencional como violento. Para os objetivos desta pesquisa, o mais importante é perceber as diversas formas como as relações sociais são determinadas pela banalização da discriminação contra afrodescendentes nas escolas públicas. Não que essa ou aquela classificação para o que venha ser violência, mereça maior ou menor atenção, mas ocorre que as questões voltadas

para a discriminação étnico-cultural, enquanto violência são tão complexas que demandam tempo e energia consideráveis para estudos específicos.

Debarbieux (1996), pesquisador da UNESCO, que estuda o fenômeno da violência no Brasil, na França e na América do Norte, argumenta que, tanto nos EUA como na Europa, as maiores vítimas da violência são os alunos, seguidos de longe pelos adultos e estabelecimentos de ensino. A maior ocorrência de violência verifica-se na relação aluno X aluno, sendo menor entre professor X professor ou direção X direção.

Na Alemanha, o autoritarismo está relacionado à ansiedade historicamente associada ao fenômeno da unificação do país. Existe uma linha de estudiosos que pesquisa a violência a partir da análise do indivíduo, com ênfase na socialização que este teve na infância, junto da família. Existe ainda uma relação entre o *bullying* e os ciclos de idades (ABRAMOVAY, 2004).

O conhecimento tácito tem demonstrado ao longo de minha experiência como docente de Ensino Fundamental, Médio e Superior (com atenção especial para o Ensino Fundamental, motivado por esta pesquisa), que, em cada comunidade educacional a angústia e a falta de auto-estima de alunos estão sempre associadas à atenção e ao diálogo que professores e direção dedicam a estes alunos ou não. É realidade também que, toda vez que esse aluno sente-se respeitado naquilo que representa sua identidade, a sua auto-estima evidencia-se. Por diversas vezes tive e tenho alunos que se tornam mais amigos à medida que sentem que o professor lhes dedica atenção e o fazem sentirem-se importantes para o sistema educacional como um todo. É preciso entender que deverá haver uma inversão na pirâmide e fazê-lo acreditar que sem ele a escola não tem razão de existir. Que ele (o aluno) é a escola.

Falando especificamente do caso da violência nas escolas brasileiras, Aquino (1999) argumenta que existe autoritarismo diretamente manifesto como forma de violência, o que acaba sendo uma condição institucional para a escola funcionar.

Spósito (1998) citado por Abramovay (2004, p. 83) é lembrado pelo fato de este autor advertir que se deve atentar para as condições históricas e sociais que fazem surgir violências diversas. Não se deve estabelecer linearidade entre os fatos que favorecem o surgimento e o abuso de práticas violentas nas escolas. Cada escola, cada caso requer análise particularizada.

Tenho convicção de que, no caso brasileiro, mais uma vez perdemos o bonde da História no que concerne à conscientização da população como um todo, na busca de soluções para a nossa educação, tão menosprezada pelos órgãos oficiais em todos os momentos históricos da nação. A violência, enquanto fator que emperra a máquina educacional que deveria mover a escola como opção para saída da eterna crise, só tardiamente começou a ser alvo de estudos mais sérios.

As principais pesquisas sobre violência nas escolas do Brasil só surgem a partir da década de 80. A maioria das pesquisas é realizada por grupos de estudo de fora dos meios escolares. São curiosamente cientistas sociais. Os especialistas em educação chegaram um tanto atrasados, devido muitas vezes à burocracia de cada linha de pesquisa. Os grupos que mais pesquisaram foram formados, inicialmente, a partir das associações de classe.

O Brasil, que não tem uma tradição democrática e com uma elite econômica e social voltada unicamente para interesse próprio, representa um exemplo de dissimulação na busca de eventuais soluções para problemas de relações sociais via escola. Só mais recentemente, quando o fenômeno da violência mostra uma face ameaçadora para todas as classes sociais, independente de poder econômico,

começam a ser esboçados estudos e campanhas com o aval dessas classes privilegiadas, devido ao fato de compreenderem que não vai adiantar trancar seus filhos em prédios cercados de segurança, pois, no momento em que tiverem necessidade de sair às ruas ou no convívio escolar, seus filhos irão experimentar, de uma forma ou de outra, as conseqüências da cultura da violência.

Uma outra inferência importante de Abramovay (2004) é quanto a Hayden e Blaya (2001). Eles se referem ao fato de o vocábulo violência nos dicionários da Inglaterra indicar apenas o significado de violência física. Como fizemos referência anteriormente, na Inglaterra os conflitos entre alunos são chamados *bullying*, que é definido como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Os autores fazem outros estudos nas escolas referindo-se ao fato de se usar o termo violência para determinar o que vem a ser agressividade, comportamento agressivo, perturbações no sistema de ensino causado por atitudes indesejáveis, desengajamento ou desinteresse pela escola ou pela aprendizagem. (HAYDEN E BLAYA, 2001, apud ABRAMOVAY, 2004, p. 71)

O que está citado acima tem importância por significar mais uma ilustração para se admitir a complexidade de se definir o que vem a ser violência nas escolas. Trata-se de uma comprovação a mais, do quanto é necessário relativizar as definições para o presente problema.

Dando continuidade ao pensamento de Miriam Abramovay, verificamos que os anos 90 do século XX representam avanços nos estudos sobre as causas e conseqüências da violência nas escolas. Descobriu-se que as causas não estavam apenas na autoridade da escola diante do aluno. Alguns autores associam o aumento dessa violência com a crise dos valores da educação tanto ao nível

brasileiro como internacional. Abramovay (2004, P. 87), cita Barreto (1992), quando aquele estudioso argumenta que,

Há como uma integração recíproca entre essas duas esferas da atividade humana que, aparentemente, estão bem distintas uma das outras. No caso brasileiro, a crise da educação, vem sendo agravada pela inserção da violência em suas diversificadas formas no mundo racional da escola, derrubando os alicerces da educação, desde a autoridade do professor até o abandono de exigências mínimas de aprovação. BARRETO, 1992, p. 59-60 apud ABRAMOVAY, 2004, p. 87).

Outros autores, a exemplo de Spósito (1998), ressaltam a importância de diferenciar e identificar a violência que está fora dos muros da escola. As pesquisas têm mostrado que, em determinado momento, esta violência consegue transpor esses muros, penetrar na ambiência da escola e passar a compor a violência que se tornou própria das relações internas da mesma escola, ou seja, a chamada violência escolar.

É possível perceber, então, que, além de a escola reproduzir as violências e conflitos numa dimensão macro estrutural, ela produz uma violência que passa a ter características próprias e geralmente pode estar refletida no conceito que se tem de aluno disciplinado ou indisciplinado ou no modo de conceber avaliação, ou ainda no tratamento bipessoal, na relação professor/aluno.

Miriam Abramovay (2004) argumenta ainda que, mesmo quando a violência nas escolas não está representada por um número excessivamente grande de violências e mesmo que não ocorra na ambiência escolar aquelas consideradas mais catastróficas dentro da compreensão de uma determinada sociedade, o fenômeno assume importância fundamental, pela força negativa que pode representar para todos os indivíduos que compõem essa sociedade.

Por outro lado, a violência na escola põe em dúvida a própria credibilidade social que a instituição escolar possui por representar exatamente o local de onde se espera produção de conhecimentos que representem opções para sanar problemas

e proporcione também, oportunidade de melhor qualidade de vida para as pessoas que elegem essa escola como instituição que teria convicção e transparência da sua função social.

Debarbieux (1998) citado por Abramovay (2004, p. 83) argumenta que existe uma insegurança generalizada, que cotidianamente atormenta as pessoas, mesmo que não estejam diretamente envolvidas em conflitos. Isto significa uma reflexão constante na literatura internacional que trata da violência na atualidade.

Argumenta ainda o autor, que houve muitas mudanças no modo de interpretação da violência pelos estudiosos do mesmo modo que mudou a perspectiva que se tem ao analisar este fenômeno. O pesquisador procura focar a violência nas escolas a partir da violência de professores contra alunos, e, principalmente, da observância da manutenção dos castigos corporais devido à ocorrência da chamada “indisciplina” do aluno.

Ainda segundo o autor, na contemporaneidade, o tema é estudado principalmente por sociólogos, antropólogos e psicólogos. O enfoque dado às violências nas escolas recai mais sobre os alunos entre si e contra o patrimônio público, e, de forma menos acentuada, de alunos contra professores e vice-versa.

Continua a argumentação de que a violência foi praticada por professores contra alunos, que abarca um período de longa duração, desde a Antiguidade até a década de 70 do século XX, na Europa. As tentativas de se justificar os castigos vêm desde os pedagogos gregos da Idade Antiga, os quais consideravam a infância e a adolescência como fase de loucura dos seres humanos. Se não era loucura, era a fase de excessos dos humanos, portanto, castigos físicos e psicológicos estariam justificados. (DEBARBIEUX, 1998 Apud, ABRAMOVAY, 2004, p.67-68).

Para Abramovay (2004), a escola deixou de ter uma representação social, o papel de ser um lugar resguardado e de esperança para a população projetar-se socialmente por intermédio da mesma. Agora, ao contrário, ela passou a ser cenário das diversas formas de insegurança.

A insatisfação quanto à falta de cumprimento do que deveria ser a função social da escola, deixa de ser única dos alunos, que não vêem como a instituição de ensino poderá proporcionar-lhes realização profissional e pessoal. Passa a ser também da comunidade em seu entorno, a qual não encontra resposta positiva para a credibilidade social que foi depositada na própria escola.

O lugar de destaque que a violência nas escolas passa a ter na literatura nacional e internacional é recente (se for considerada a gravidade do problema), mas a densidade percebida nos últimos estudos leva a crer que a tendência é que se dê cada vez mais ênfase ao estudo do tema, até pela complexidade que ele apresenta.

Para contextualizar o último parágrafo, relacionando a informação com a realidade dos alunos pobres do Brasil, temos os dados de pesquisa do INEP (2004) referentes ao Censo do mesmo ano, os quais revelam que, no caso brasileiro, o maior número de estudantes está matriculado nas escolas públicas. São 55 milhões de alunos no Ensino Básico e, destes, 88% estão em escolas públicas. Tais dados servem para confirmar o exposto no parágrafo anterior, acrescentando que o foco maior será naturalmente a escola pública, até por contar com uma população mais facilmente exposta aos conflitos socioculturais e econômicos.

Do que foi dito nos últimos parágrafos e no que concerne à violência, neste trabalho são propostas reflexões mais complexas ainda, até por se entender a

necessidade de estudar a temática a partir de outros prismas mais sutis como, por exemplo, destaca Miriam Abramovay (2004, p.94):

[...], além disso, a reflexão sobre o tema passa a focalizar, também, a chamada violência simbólica em suas múltiplas formas de expressão, especialmente aquelas relativa às práticas institucionalizadas na sociedade incluindo-se aí manifestações diversas de discriminação.

Tendo em vista estas nuances implícitas no labor de desvelar o que vem a ser violência nas escolas, já é possível compreender melhor um dos aspectos da violência, ou seja, a discriminação étnico-cultural, que se constitui como uma das metas desta pesquisa.

O panorama do que seja efetivamente violência vai se configurando concomitantemente com a idéia de que realmente é difícil determinar o que seja violência, pois o seu significado pode parecer justo para uns e absurdo para outros. Châlot (1997, p.69) amplia o conceito de violência para dizer que esta pode ser definida por,

[...] ferimentos, violência sexual, roubar, crimes, vandalismos; Incivildades são humilhações, palavras grosseiras, faltas de respeito. Violência simbólica ou institucional refere-se ao fato do aluno não encontrar sentido para permanecer na escola, por não sentir prazer na convivência escolar.

Acrescentaria que outro fator importante que funciona como violência simbólica, são os conteúdos descontextualizados que são transmitidos aos alunos, e ainda se cobra deles que se sintam motivados e atentos, sob pena de serem enquadrados no grupo dos “indisciplinados”.

Faz-se necessário também atentar para um outro segmento da escola pública: o de professores. Também pode ser considerado como violência simbólica, o desprestígio que sofre o professor enquanto profissional que busca dignidade no mercado de trabalho. A falta de respeito que os órgãos oficiais instituídos para gerir a Educação dispensam a esse segmento ocasiona a falta de interesse do aluno por

tudo o que o professor fala ou tenta transmitir. Esse professor aparece nas leituras dos alunos como exemplo de que os estudos e tudo que se aprende através dele não proporcionam prestígio e respeito às pessoas.

Reafirmando o que disse no início deste trabalho: nas políticas públicas que ignoram o prestígio social do professor, por exemplo, está contida a ação do estado de violência. Na atitude do aluno que ignora o professor em sala de aula, está representado o ato de violência. O segundo é consequência do primeiro.

Ainda como forma de acréscimo do entendimento sobre o caráter mais genérico da violência, faz-se necessário entender que tanto a violência física quanto a psicológica sempre aparece mais sob forma de espetáculos. Seria, porém, o que Abramovay (2004) chama de *incivilidades*, (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito), o que representa a principal ameaça para o sistema escolar.

Primeiro é preciso entender que a escola não é uma ilha imune aos problemas verificados na sociedade como um todo. Nesta parte do estudo faço referência aos problemas da violência de forma mais generalizada e nas escolas públicas do Brasil, fazendo um recorte para a experiência mais próxima que é a territorialidade do presente estudo. Até porque é a minha vivência na ambiência da escola pública em Feira de Santana, que, somada aos estudos, me autoriza a falar da violência própria, da escola pesquisada. A realidade desta escola, no tocante à violência não é muito diferente do que ocorre no Brasil como um todo, precisando apenas contextualizar essa problemática.

Faz-se necessário admitir, mais uma vez, que definir violência não é tarefa simples, que tal fenômeno tem caráter poliforme, podendo, portanto, estar presente nas atitudes supostamente simples, como uma piada de mau gosto que se faz com alguém que possui estética diferente dos padrões de beleza estabelecidos, ou na

discriminação que menospreza o pertencimento a uma cultura diferente, ou, ainda, pela condição socioeconômica do indivíduo, indo até os limites dos ataques à natureza (o que acompanham a humanidade no seu processo histórico-cultural) ou, mais complexamente, no que Maffesoli (1987) chama de violência anômica (aquela que tem caráter utilitário, pois leva à subversão de uma ordem injusta). Além dessas definições, ainda existem outras como veremos a seguir.

A professora de Filosofia da Universidade de São Paulo, Marilena Chauí, publicou um artigo na Folha de São Paulo, de 14 de março de 1999, referente ao tema violência, onde contrapõe o fenômeno à ética, caracterizando como,

1) Tudo que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é constranger, torturar, brutalizar); 3) Todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) Todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente violência é um ato de brutalidade, servícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracterizam relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 1999, p.3).

Candau et al. (2001, p.20) argumentam que a violência não deve ser reduzida ao plano físico, pois atinge também o psíquico e o moral. Prosseguem na argumentação, destacando que

[...] a naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa é, sem dúvida, outro fator que reforça a banalização da violência. Uma cultura do medo, da desconfiança, da insegurança, representação do outro como inimigo, particularmente se pertence a diferente universo social e cultural, permeia as relações interpessoais e sociais cada vez com maior força, especialmente nas grandes cidades. Crescem as manifestações de uma sociabilidade violenta, tais como gangues, violência no esporte e nos bailes, especialmente entre os jovens [...] (Candau et al, 2001, p.20-21).

As definições acima induzem sobre o que é violência, mas não esgota os significados que o termo contém e pode assumir em diversas situações.

Somente a partir de um envolvimento amplo com a temática e passando a observar as relações sociais a partir de uma maior sensibilidade, é que se pode sentir o significado da violência. O que é violência para uns pode não parecer sê-lo para outros. A questão é subjetiva em algumas especificidades da violência, principalmente no caso das violências não-física. O que é controvertido, na realidade, é a cumplicidade de alguns indivíduos ou grupos quanto à banalização da violência.

Como me referi anteriormente, uma das metas deste trabalho é fazer uma pesquisa que resulte no mínimo em uma denúncia de uma das nuances da violência que é a discriminação étnico-cultural, em uma escola que segue um modelo secular de injustiça consagradamente estabelecida num país como o Brasil, que, sendo originalmente formado em sua maioria populacional por etnias negra e indígena, despreza-as em favor da aceitação da etnia branca colonizadora.

O professor Marco Aurélio Luz, no seu livro: *AGADA: dinâmica da civilização africano-brasileira* (1995) em um dos itens destinados à análise do racismo no Brasil, faz um apanhado histórico da política do embranquecimento do Estado brasileiro desde suas origens até a própria formação enquanto Estado-Nação, indo até o surgimento da República.

Durante todo o processo civilizatório brasileiro, a relação dos não-brancos com a classe de descendência européia tem sido de prejuízo existencial das duas mais originais, uma por ser a aborígine, autêntica proprietária das terras colonizadas e expropriadas e a outra, negra, por ter significado historicamente a principal formadora da força de trabalho que construiu o país, mas que, no entanto, nunca tiveram reconhecida a sua grandeza. O desprezo a que têm sido submetidas as raízes culturais de indígenas e afro-brasileiros, se constituiu em um prejuízo

impagável, mesmo que tais populações consigam, do momento presente em diante, reparação por parte do Estado brasileiro e da sociedade em geral. Como diz Marco Aurélio Luz (1995), as relações entre africanos, aborígenes e europeus foi marcada por uma política de aniquilação indígena e de negros, política que é também etnocida e genocida.

Contudo, vale salientar que, apesar dessas políticas de submissão impostas à população de negros, estes encontraram sempre alguma forma de resistência, desde os primórdios da sua chegada nos navios negreiros até os dias de hoje: “[...] O processo civilizatório negro se caracteriza então pela constituição de um sistema de vida paralela, por assim dizer, à sociedade oficial etnocêntrica (LUZ, M. 1995, p.260)”.

Apesar desse esforço colonizador europocêntrico, “genocida-etnocida”, contrário aos seus interesses existenciais, os afrodescendentes demonstram resistência. Lutam para preservar suas ancestralidade, propõem que se respeite a diferença, engajam-se em movimentos culturais e religiosos que exigem “[...] respeito à alteridade e aceitação da diferença, que caracteriza as nações „multirraciais” e pluriculturais [...] (LUZ, M., 1995, p.269). O que pode parecer um paradoxo é o fato de que, pelo recalque a que estão submetidos os negros, suas atitudes de resistência podem ser traduzidas como atos de violência também. Pelo menos, na escola, é isto que ocorre muitas vezes.

A resistência contra o recalque pode ser pacífica, como na participação nos Movimentos Negros, na busca de soluções para os seus problemas ou na luta política.

Se a resistência se traduz em atos de violência, uma forma de se compreender o fenômeno é analisar o que Maffesoli (1987) chama de dissidência

(violência), quando esta é capaz de gerar o caos, e, a partir deste, recriar as novas relações sociais. Maffesoli (1987, p.15) acredita que a violência, por mais paradoxal que seja, nunca deixa de exercer certo papel na sociedade, por isso propõe, “[...] então considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de resumir tudo o que seja referente à luta, ao conflito, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social [...]”.

Essa afirmação remete mais uma vez, à idéia de que não se pode analisar a violência sob um único ponto de vista, pois um determinado aspecto deste fenômeno pode significar caos, mas, só a partir do caos, outras relações sociais podem surgir.

Entre as diversas formas de se olhar à violência, existe ainda aquela violência que não é visível em nível físico, mas está nas idéias, nas atividades de certos grupos sociais ou nas inter-relações com o outro, trata-se da violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (1975), na obra *“A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino”*, traz uma grande contribuição para que se possa entender que, no caso da instituição Escola, esta goza de grande credibilidade social. Não tem, porém, cumprido o que deveria ser o seu papel socializador; ao contrário, tem reproduzido as desigualdades sociais. Paul Willis (1991) vai além, ao dizer que a escola, além de reproduzir a cultura dominante e as injustiças sociais, atua como agente legitimador dessas ideologias dominantes.

Bourdieu (2001) também fala da violência simbólica, aquela não explícita, a que se exerce pela força e legitimação de idéias que, geradas a partir de relações de poder no interior de instituições como a escola, interessa a determinados grupos sociais em detrimento das reais necessidades de outros grupos. Tais idéias podem ser veiculadas via imposição cultural, leis, doutrinação política ou religiosa, pelas práticas esportivas ou pela educação escolar.

De uma forma geral, pode-se dizer que, segundo Bourdieu (2001), através da violência simbólica, certas pessoas são forçadas a agir e pensar de uma determinada maneira, sem se darem conta, muitas vezes, que agem e pensam sob coação.

Bourdieu (2001) se destaca também, pelo fato de desfazer a ilusão da autonomia absoluta do sistema escolar. O autor tece uma crítica àqueles que vêem a ação pedagógica como não-violenta e mostram que, sob a máscara da neutralidade da escola, esta produz uma violência simbólica real, só que esta violência não é visível para muitos. São, no entanto, muitas vezes irreversíveis para os indivíduos a ela submetidos.

Para reforçar a idéia que muitos não percebem a violência simbólica estabelecida na e pela escola, reporto-me também a Vera M. Candau, em seu livro *Escola e violência*. A autora corrobora as idéias de Bourdieu quando, analisando o resultado de entrevista com professores, conclui que,

[...] os (as) professores (as) em geral não identificaram formas de violência geradas pela própria escola, não vêem a cultura escolar como fonte de violência (CANDAU, 2001, p.90).

Em artigo disponível na Internet, sob o título “Direitos humanos, violência e cotidiano escolar” Candau pondera:

[...], no entanto inúmeras pesquisas no âmbito da educação têm mostrado que, muitas vezes existe uma grande diferença entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas, podendo este fato ser também fonte de violência, por exemplo, de violência simbólica ou daquelas presentes nas práticas especificamente escolares, como modo de conceber a avaliação e a disciplina.

Diante das considerações acima, algumas conclusões começam a se configurar. Por exemplo, está comprovado que existe uma associação entre a violência na escola e a violência fora de seus muros, de forma mais ampla.

Os problemas sociais, como desemprego, corrupção, falta de habitação, concentração de renda, discriminação, racismo, preconceito, etc., formam uma rede capaz de gerar violências múltiplas, as quais eclodem na escola com a mesma ressonância que se verifica na sociedade fora da escola, como um todo.

Existe ainda a questão daquela violência praticada por pessoas que supostamente não têm problemas sociais ou, pelo menos, não se queixam de tê-los. São os exemplos de jovens ricos que se drogam e são violentos.

Durante o Seminário Orientado do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, por ocasião da apresentação do meu estudo, em suas conclusões parciais, fui indagado pelo professor Júlio Lobo: “Você acha que também existem alunos brancos que são violentos na escola?” Respondi afirmativamente. Mas faltou-me, naquele momento, maior explicação sobre o que se passa com o aluno branco e sem problemas sociais aparentes. Completei a resposta dizendo que a questão aí estaria mais voltada para fatores psicológicos. Posteriormente, entrevistei o aluno H., branco, 16 anos, tão “insuportável” na visão da diretora do colégio onde se realizou este estudo, que acabara de receber a transferência para ir estudar em “outro lugar qualquer”, como disse a vice-diretora.

Perguntei ao aluno H.: se ele se achava violento, recebi uma resposta curta e afirmativa. Mas à questão seguinte sobre as razões desta violência, ele respondeu não saber, ficando depois em silêncio profundo deixando transparecer mais emoção do que frieza.

O que pude concluir preliminarmente, com a entrevista do aluno H., é que a violência também se manifesta por questões psicossociais, numa prova de que as definições para violência são cada vez mais complexas. O aluno é branco,

pertencente à chamada classe média e, no entanto, está também incluso naquele grupo dos considerados “incorrigíveis” da escola.

No entanto, ocorre que este aluno não se sente acolhido na escola por não suportar o tratamento autoritário que impera naquele ambiente. Segundo disse ele próprio, pelo fato de não concordar com o tratamento autoritário dispensado pelo seu padrasto no seu próprio lar, esperava encontrar um ambiente mais acolhedor na escola, como teve, porém, sua expectativa frustrada, passou, então, a não se importar com o fato de ser discriminado como mais um “indisciplinado” na escola.

Toda esta complexidade de exemplos que ilustram a violência obriga a que se busque a origem de tal fenômeno. A violência verificada na escola, por si só não pode ser entendida muito menos explicada. A violência é resposta e pergunta simultaneamente.

Voltando à contextualização da violência a partir do mais amplo para o mais específico, é sabido que, vista de forma mais geral, é certo também que assume formas diferentes no tempo. O tipo de violência que a humanidade tem vivenciado a partir da modernidade tem dimensões diferenciadas dos períodos anteriores e de forma muito acentuada. Sobre esta questão, Emanuel Carneiro Leão (1992, p. 251) afirma:

[...] a modernidade evoca experiências históricas para comprová-lo. Em todas as épocas a violência é pessoal e instrumental, é carnal e mental, é pública e privada, é física e simbólica, é cultural e emocional. Mas até a Idade Moderna toda esta violência consistia em multiplicar atos violentos. A racionalidade moderna substituiu os atos por estados de violência. Nosso século chegou ao cúmulo de acabar com a diferença entre guerra e paz. As alternativas são guerra ou guerra. Nesta atmosfera de violência racionalizada vai-se cumprindo o destino entrópico do homem.

Se for levado em consideração que a violência contemporânea é, em muito, o resultado do narcisismo norte-americano na relação com os outros povos do planeta, pode-se então, compreender o sentido das palavras dessa última citação.

Sodré (1999) chama para reflexão quando argumenta sobre a tendência para a perpetuação hegemônica dos Estados-Nações. Nesta perspectiva o mundo será sempre influenciado culturalmente pelo jeito norte-americano de ser, visto ser essa a Nação mais poderosa do planeta.

A partir dessa realidade, a tendência é que a violência se manifeste assumindo formas inéditas. Infelizmente, deve-se concordar com a afirmação de Muniz Sodré de que culturas diversas serão influenciadas pelo “jeito americano de ser”. Este “jeito” implica valorizar o que é “seu” e menosprezar o que é do “outro”. É o mesmo que tentar justificar a violência que se usa contra os diferentes, contra os que não aceitaram ser cooptados. Para se justificar a violência que é usada contra o diferente, basta denominá-lo de “terrorista”, por exemplo. Aí todos os meios justificam os fins, pelo menos na visão das elites mundiais.

2.4 AS AGRESSÕES ENTRE ALUNOS.

Já me referi anteriormente, às questões relacionadas a ofensas entre alunos, aquelas que estão na dimensão das “brincadeiras”, nas quais os alunos mais fortes submetem os mais fracos fisicamente.

Ocorrem ainda, as chamadas “brincadeiras de mau-gosto”, como as discriminações quanto à estética de determinados alunos, o que pode ser tratamento vulgar do colega que se dirige ao outro com expressões do tipo: “Negão”, “Gordo”, “Magrela”, “Cabelo duro”, etc.

Nessa relação entre alunos a violência ocorre, no plano físico, através da agressão do mais forte ao mais fraco ou, no nível psicológico, quando se descrimina a estética do outro.

As meninas também se têm agredido mutuamente. Nestes casos, as brigas estão geralmente relacionadas a ciúmes, a namorados, mas se referem também ao fato de uma garota branca acreditar que pode perder o namorado para outra branca, mas nunca para uma negra.

Apresento, aqui, um exemplo de violência entre as garotas, que envolve discriminação étnica: no dia 30 de julho de 2004, no final da aula de História, as alunas F., 15 anos e A., 19 anos, começaram a discutir porque, segundo A., a sua colega estava impedindo que concluísse suas anotações que estavam no quadro de giz.

Diz F.: – O que você quer sua negra?

A.: – Pior é você que é branquela!

F.: – Eu não como reggae nem da minha mãe, quanto mais de uma negrona como você!

Minutos depois, as duas estavam brigando fisicamente na área em frente à sala de aula.

Depois de acalmados os ânimos, quis saber de F., a aluna negra, por que elas estavam realmente brigando. Ela me respondeu:

– “Só porque ela é branca, metida, acha que pode tomar o namorado das outras pessoas” [refere-se ao próprio namorado].

“Que não como reggae” é uma gíria usada pelos alunos para dizer que não aceitam ser humilhados.

Percebe-se que a questão não é apenas a descoberta do namoro e do sexo entre os adolescentes. Existe a intenção da aluna branca em não aceitar ser incomodada de qualquer forma que seja pela aluna negra. Existe aí uma manifestação de relação de poder.

Mas, acontece ainda algo mais catastrófico, ou seja, a questão da cor sempre está presente. A aluna branca não pensou duas vezes para se referir à colega como “negona”. Esta é a forma mais fácil de ofender, ofensa que passa despercebida por todos os colegas, professores e principalmente pela direção. É o que se percebe.

No exemplo que dei para ilustrar, alguns professores apareceram para ajudar a acalmar os ânimos, perguntaram às alunas por que estavam brigando, quando a aluna negra narrou o fato dizendo que tudo começou porque sua colega a havia chamado de “negona”, de uma forma pejorativa. Todos riram, alguns disseram simplesmente: “Deixa pra lá menina, é assim mesmo”.

Uma coisa é a descoberta da sexualidade cheia de euforia, pela própria idade, outra questão é a referência ao fenótipo durante as agressões. Fica evidente a divisão entre grupos de alunos brancos e negros. Eles sabem que existe uma realidade étnica que banaliza a suposta inferioridade do negro em relação ao branco. A discussão foi apenas a oportunidade esperada para que a garota branca se utilizasse da cor da pele negra da outra para ofender arbitrariamente, pois ideologicamente todos já aceitam que se ofendam negros na escola.

Também entre alunos e professores, a violência verbal e psicológica ocorre no nível de agressão. No dia 16 de abril de 2004, ameaçado de ser expulso da escola, devido à “indisciplina” (como declarou a vice-diretora A2) o aluno H. (citado anteriormente) declarou em entrevista:

[...] O que não é bom aqui é a diretora, ela quer me transferir para a noite, porque me acusaram de riscar a pintura do carro do professor F2., de Matemática. Não fui eu, todo mundo já sabe que foi uma menina, se eu for estudar à noite, eu vou ter que cursar aceleração, e meu histórico vai perder o valor.

Percebe-se, na fala do aluno H., que existe um código entre os alunos que agem violentamente, ou seja, quando ele diz que “todos já sabem que foi uma menina”, é como se existisse um código entre os próprios alunos, pois a diretoria não sabe quem foi o aluno infrator realmente. No julgamento de H., ele teria sido injustiçado, mas quando foi chamado à secretaria pela diretora, foi incapaz de delatar a verdadeira culpada. Tal fato não deixa de sinalizar para um código de solidariedade entre os alunos apesar da convivência com as adversidades da escola pública. Trata-se em última hipótese de uma sinalização para a resistência, ou voltando a Maffesoli (1987), para os aspectos da dissidência, ou seja, o aspecto da violência que reformula a desordem.

2.5 OUTRAS VIOLÊNCIAS QUE ATINGEM OS ALUNOS

A violência familiar, sofrida pela criança e o adolescente, tem sido motivo de grande preocupação dos educadores. Apesar de estar localizada, quase sempre, fora dos muros escolares, tal forma de violência interfere significativamente no cotidiano escolar. Torna-se cada vez mais freqüente o fato de crianças chegarem às escolas vítimas da violência familiar. São diversos os fatores que podem estar relacionados a esta manifestação de violência. [...] (CANDAU, 2001, p.35).

Percebe-se que, em famílias que passam por problemas ligados à falta de renda suficiente para a sobrevivência do grupo, onde existe pouco diálogo e onde existe muita falta de união entre os pais, é certo que os riscos de violência destes contra os filhos e vice-versa seja uma constante. Os alunos acostumados com a violência doméstica são duplamente afetados quando encontram no espaço escolar uma repetição para as hostilidades que ocorrem nos lares. São duplamente frustrados quando esperam de professores e dirigentes escolares o diálogo e a palavra de esperança e resistências quanto às adversidades da vida geralmente

pobre, e, ao contrário, recebem um tratamento de desprezo que tende a tratar todos os alunos da escola pública como se estivessem lhes prestando favores pelo simples fato de os aceitarem na escola.

Cárdia (1997) diz que família onde há violência entre seus membros, tem alta probabilidade de estarem socializando os filhos para a violência.

A combinação da presença da violência no bairro com a violência doméstica... Terá efeitos sobre o desempenho acadêmico das crianças e jovens que estão expostos a essas circunstâncias, sobre sua capacidade de adaptação a normas e disciplina e sobre a violência na escola: crianças vítimas de violência têm mais dificuldade de leitura e compreensão de textos, por que a inteligência verbal é afetada pela combinação pobreza violência, menor capacidade de atenção e de concentração em tarefas e menor capacidade de elaborar críticas (CÁRDIA, 1997, apud CANDAU et al, 2001, p.36).

O que se percebe nesta ilustração é que a maior freqüência dessas violências fora da escola está relacionada, principalmente, a alunos pobres que moram em bairro conflituosos e estudam em escolas públicas. O que Cárdia não diz é que a grande maioria dos lares onde a violência e o desespero também representam uma realidade, são constituídos de famílias de afrodescendentes. Estas famílias sofrem a agravante de ter contra si o fato de nunca serem realmente aceitas em uma sociedade que não consegue esconder o seu caráter discriminador contra negros e pobres, por maiores que sejam as tentativas de camuflar tal realidade.

3 CARACTERIZANDO A TERRITORIALIDADE DO ESTUDO

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FEIRA DE SANTANA

Feira de Santana é a segunda cidade do Estado da Bahia, com população de 425.361 mil habitantes, de acordo com o censo demográfico de 2000. A zona rural está dividida em sete distritos: Maria Quitéria (19.887), Jaguará (6.751), Jaíba (3.942), Tiquarucú (4.277), Governador João Durval Carneiro (4.126), Bonfim de Feira (3.788) e Humildes (20.817). A população total é 480.949 mil habitantes (IBGE, 2002).

De clima considerado tropical, com média de temperatura anual de 28°C, a vegetação está relacionada com o período chuvoso, predominando a caatinga, a altitude é de 257m acima do nível do mar (PM FS,2002).

A atividade econômica teve início com a agricultura, com o cultivo de fumo, feijão, algodão, milho, mandioca, frutas e legumes. Historicamente, a pecuária está diretamente ligada às origens da cidade, com a passagem de boiadeiros com seus rebanhos oriundos de Piauí, Mato Grosso e Minas Gerais com destino aos portos fluviais de Cachoeira e Santo Amaro da Purificação, recôncavo, de onde se dirigiam para o sudeste do Brasil (POPPINO, 1968)

Um fato muito importante relacionando a pecuária ao desenvolvimento inicial da cidade foi a Feira do Gado, que progressivamente assumiu grandes proporções.

Feitas essas breves considerações sobre a geografia de Feira de Santana, faz-se imprescindível tecer algumas considerações sobre o aspecto histórico e social.

Reafirmo a idéia de que a violência analisada neste trabalho apresenta faces diversas. Uma de suas metas do mesmo é compreender como Feira de Santana se insere no cenário que mostra a face da violência identificada como discriminação étnico-cultural na escola pública de ensino fundamental. Diante da necessidade de estar contextualizando a violência nas escolas públicas, com ênfase na discriminação étnica e cultural, em uma territorialidade específica, procurei entender (dentro dos limites que dão sustentação à pesquisa), o tratamento que historicamente é dado à população de afrodescendentes ao longo da história de Feira de Santana.

Uma pergunta tomou vulto: De que forma funciona o imaginário da juventude feirense, ou o que pode influenciar o seu imaginário a ponto de determinar o seu comportamento na escola no que se refere à discriminação étnico-cultural? Ou outra ainda: por que os alunos afrodescendentes não têm recebido – pelo menos no tempo e espaço desta pesquisa – o reconhecimento do valor étnico a que fazem jus?

Para desobscurecer tais questões, inicialmente recorreu-se a uma breve reconstituição da história local afronto ao aspecto do tratamento de questões de dominação e discriminação étnica contra negros.

Nas tentativas de se escrever uma história de Feira de Santana, as versões oficiais reduzem os principais atores da história da cidade a seus fundadores, o casal de portugueses Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandão no século XVIII, e padres ligados à origem da cidade, até pela própria influência política de que a Igreja Católica era detentora àquela época. Intendentes e prefeitos também são citados como figuras ilustres da história da cidade ou, ainda, instituições públicas como a Prefeitura e a Câmara Municipal.

Uma história de Feira de Santana que satisfaça plenamente o rigor científico ainda está por ser publicada. O que existe de científico são poucos textos acadêmicos específicos sobre alguns aspectos da história local. Tais textos encontram-se em um centro de documentação sobre a história de Feira de Santana, localizado no *campus* da Universidade Estadual de Feira de Santana. São textos específicos que tratam de temas tais como: história da feira livre de Feira de Santana, do pesquisador Vicente Deocleciano; História de Lucas da Feira, de Zélia de Jesus; História da economia feirense, até o ano de 1950, de Rollie Poppino e outros mais específicos. Não existe um texto sobre a história de Feira de Santana, que contenha simultaneamente os aspectos sociais, culturais políticos, religiosos e econômicos.

Com o objetivo de entender a origem do tratamento dispensado aos negros em Feira de Santana, intencionando contextualizar a discriminação que predomina hoje no espaço da escola pública da pesquisa, busquei um exemplo histórico conhecido na cidade muito mais a partir do senso comum do que a partir do conhecimento científico. Trata-se da história de “Lucas da Feira”. Fiz esta opção por entender que a discriminação étnico-cultural manifesta na atualidade tem sua origem nos séculos do Brasil Colônia e Império, quando prevalecia o sistema escravista, e que não cessou com a implantação da República. Feira de Santana, pelo seu caráter tradicionalista e conservador, mantém ainda hoje os traços característicos das oligarquias e do coronelismo nordestinos. Obviamente, na atualidade, tais características estão muito mais dissimuladas, e se faz necessário maior senso de observação crítica para percebê-los.

Com a intenção de ilustrar o que foi dito logo acima, com o objetivo de contextualizar historicamente a discriminação étnico-cultural na escola sob forma de

violência, destaca-se a história de “Lucas da Feira”, um escravo fugido que formou um bando, juntamente com outros escravos vindos nas mesmas condições do Recôncavo baiano. Eles passaram, então, a viver escondidos nos arredores de Feira de Santana. Utilizo-me deste exemplo com a intenção de explicar o porquê de as elites de Feira de Santana haverem hostilizado, tanto no passado como no presente, a figura desse homem. Procuro explicar, ainda, como isso concorre para o imaginário da juventude e dos adultos pesquisados.

Sobre a relação Lucas /Feira de Santana, escreve o arquiteto Jairo Cedraz de Oliveira (2006):

A memória oral da população ainda mantém viva a figura do legendário Lucas da feira. Entretanto, determinada elite política e cultural e proprietária de bens, que quer ser dona de tudo e de todos, deter o amanhã e aprisionar o futuro, insiste em apagar ou evitar qualquer menção ao nome daquele escravo. Por que será? Supõe-se que Lucas escancara o escárnio, a podridão e a arrogância dos antigos senhores que ascendiam com o tráfico e exploração da mão-de-obra arrancada de seus lares na África. As classes dominantes sucedôneas descaracterizaram e praticamente destruíram o patrimônio cultural, artístico, histórico e arquitetônico do Município, confinando-o aos museus e catálogos de fotos, e teimam em impor culturas alienantes e símbolos de fora que tem apenas valor de mercado, e somente isto.

Lucas Evangelista dos Santos nasceu em 1807, na fazenda “Saco do Limão”, na freguesia de São José da Itapororocas, filho dos escravos jêjes, Inácio e Maria, e pertencia ao padre José Alves Franco.

Por não ter outra opção, após a fuga da fazenda do padre nas proximidades de da cidade de São Gonçalo dos Campos (cidade que faz limite territorial com Feira de Santana) passou a viver de assaltos nas estradas que conduziam à então emergente vila de Feira de Santana ou, ainda, às fazendas no entorno da vila (LIMA, 1990).

Apesar da determinação das elites feirenses em tentar silenciar a verdadeira história de Lucas, sua fama atravessou fronteiras, prova disso é que, após ser preso e condenado ao enforcamento, antes da sua execução teve de ser levado ao Rio de Janeiro por determinação do imperador D. Pedro II, que desejou conhecer o tão famoso escravo fugido, que tanto aterrorizava os senhores locais.

Para a população pobre, Lucas da Feira era considerado um herói, principalmente pelo fato de só roubar fazendeiros e comerciantes ricos, ao tempo em que distribuía o fruto dos seus saques com os pobres. Por estes e outros acontecimentos, Feira de Santana é conhecida até hoje como “a terra de Lucas”.

Mais uma vez, justifico a utilização do exemplo desse escravo fugido nesta pesquisa. É exatamente para mostrar que é perceptível, no imaginário das pessoas que dirigem os destinos da educação desta cidade, o enraizamento da ideologia das elites do passado histórico da cidade, as quais deixaram herdeiros que atuam ainda hoje nas camadas que deliberam sobre os destinos educacionais da cidade. No século XIX, estas elites não hesitaram em prender, condenar e assassinar Lucas da Feira, enforcado espetacularmente em praça pública, a pedido da população influente da cidade.

Feira de Santana é um grande entroncamento rodoviário, sendo composta por famílias tradicionais de imigrantes, mas é a elite atual que, sendo composta também por filhos de Feira de Santana, se orgulha de ser herdeira das antigas oligarquias que comandaram a cidade desde sua origem.

Lucas representou um perigo para as elites da época pelo fato de ser negro, escravo fugido, com poder de fogo nas mãos e o apoio da população empobrecida. Os senhores precisavam desesperadamente provar que ele era um bandido criminoso. Assim, justificariam o trabalho escravo e os castigos imputados aos

negros, pois comprovavam que estes representavam perigo “à ordem e aos bons costumes”. Por outro lado, numa ação de manutenção da ordem escravocrata, mostraria para outros possíveis rebeldes qual o destino que os aguardava.

É possível que, hoje, os alunos negros das escolas públicas sejam desprezados pelos próprios efeitos da ideologia que prevalece desde a época de Lucas. Ideologia que passou para o imaginário da população local, a banalização da violência contra negros, que, no passado como hoje, perpassa impunemente a sociedade. Se, antes, se verificava nas fazendas, nas caatingas, nos pelourinhos ou nas cadeias, hoje trafega arbitrariamente pelas salas de aula, pelos corredores, pelos pátios das escolas públicas, ou pelas salas dos (as) dirigentes escolares.

É comum se encontrar, nos limitados registros históricos de Feira de Santana, dois tipos opostos de alusão à figura de Lucas da Feira: registro de caráter científico, a exemplo da dissertação de Mestrado da Professora Zélia de Jesus Lima (1990), sobre a vida de Lucas da Feira, e as referências do Professor Vicente Deocleciano Moreira, na sua pesquisa “História da Feira Livre de Feira de Santana”, publicada em 1988 e 1992. Existem, no entanto, depoimentos escritos com pouco rigor histórico (são vários), por curiosos, herdeiros das antigas oligarquias que detinham o domínio socioeconômico e cultural da cidade, na época em que viveu e morreu Lucas da Feira.

Esses curiosos que se arvoram a escrever e falar sobre Lucas, faz-no, a partir de um olhar emocionado e etnocêntrico, originado de seus avós e bisavós, os quais, pelo fato de terem sido os fazendeiros, latifundiários, comerciantes e senhores de escravos de suas épocas, olhavam, então, o Lucas, como bandido sanguinário e vingador. Para eles, representava uma ameaça constante para a manutenção da ordem elitista da época.

Lucas Evangelista dos Santos foi preso e enforcado em praça pública, em 1848. Um desses curiosos que se arvoram a historiadores, aos quais me referi anteriormente, hoje com 78 anos de idade, faz um comentário repleto de preconceito e discriminação sobre Lucas da Feira, quando argumenta:

Quem quiser fazer apologia ao crime, tenha-o como herói, defensor dos pobres, abolicionista, socialista, etc... para mim, é o que foi: assaltante, estuprador, ladrão, criminoso, bárbaro e latrocida perverso.

Já estão transformando o bandido Lampião em herói, Antônio Silvino em pacificador. Tudo longe daqui. Não queremos que um criminoso bárbaro como Lucas, receba aplauso em Feira. Nós nos orgulhamos de ser a primeira cidade a enforcar um bandido oficialmente (LAGEDINHO, 2004. p.144).

É dessa forma que pensa a elite de Feira de Santana, pelo menos, a grande maioria dos descendentes das famílias que compunham a parte mais abastada da cidade no final do século XIX e início do XX. O autor da citação acima, ironicamente, é membro da Academia Feirense de Letras. No lançamento do seu livro, *A Feira na década de 30*, o autor, entre outras demonstrações de orgulho exacerbado, como o de ser ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, foi homenageado, com direito a longa matéria no telejornal local da TV Subaé, afiliada da Rede Globo de Televisão.

Só pelo curioso fato de ser citado pelos seus próprios algozes, como autor de uma possível atitude de dividir o resultado de seus roubos com os pobres, Lucas representa um personagem que, por si só, já mereceria estudo mais apurado, antes que as pessoas o caracterizassem como do eixo do bem ou do mal. Melo Mores Filho (1956), citado por Lima (1990, p.125),

[...] depois de afirmar que Lucas era um facínora e que ocupava uma colocação das mais destacadas na galeria dos criminosos célebres do Brasil, ressaltou que, entretanto, dois sentimentos bons ele tinha: gratidão e caridade (FILHO, 1956, Apud LIMA, 1990, p. 125).

Ora, como alguém pode ser facínora, sanguinário e estuprador e, ao mesmo tempo, ser portador de sentimentos de gratidão e caridade?

O que mais me interessa nesta parte de referência é fazer alusão ao caráter de resistência que estava contido na personalidade de Lucas, quando ele lutava contra a condição de escravo a que foi submetido, juntamente com sua família e amigos que o acompanharam na condição de escravos fugidos. Ele representava uma opção de resistência contra o regime escravista colonial e imperial no Brasil, e isto certamente serviu de exemplo inspirador para muitos grupos quilombolas. Esse breve relato sobre Lucas, pode servir como exemplo de que toda discriminação étnico-cultural que os alunos de descendência africana sofrem hoje nas escolas públicas de Feira de Santana, tem origem histórica na própria intolerância aos negros, culturalmente perpetuada nesta sociedade.

Não seremos capazes de compreender tanta discriminação contra os afrodescendentes, em pleno século XXI, se não encararmos a realidade de que os negros, no Brasil (Lucas se inclui aí), nunca tiveram quem os representasse e defendesse oficialmente diante dos conflitos étnico-culturais. E, neste caso, estou falando de uma temática que muitos, ironicamente, julgam esgotada. Ou me engajando entre diversos críticos daquilo que se diz absurdamente nos meios conservadores, ou seja, que Brasil seria “uma democracia racial”.

A banalização da discriminação contra negros nas escolas públicas, o “*faz-de-conta*” dos professores e dirigentes escolares, e por extensão, dos órgãos oficiais ligados ao ensino, que sempre procuram dissimular situações que deveriam ser constrangedoras, quando o aluno negro se queixa de ter sido chamado de “preto-que-fede” pelos colegas, toda esta banalização da violência simbólica, que não fere o corpo, mas fere a alma, é uma das conseqüências, no caso de Feira de Santana,

da falta de consciência do significado e da perpetuação de lendas como a de Lucas da Feira, visto apenas como bandido, pelos grupos dominantes da sociedade local.

Nem Lucas da Feira, tampouco os seus amigos fugidos, que formaram o “bando”, estão aqui hoje para contar sua versão dos fatos. Nem sequer tiveram oportunidade de deixar documentos escritos. Não Havia como deixar registrada a história dos vencidos. Grande parte das pesquisas contidas no livro didático oficial que se têm desenvolvido no Brasil para compreensão da escravidão e de tudo que diz respeito aos africano-brasileiros, os tem olhado enquanto objeto de ciência. Ora, se são objetos, objetos não falam. Como esperar dos negros direitos à voz?

A história de Lucas tem sido contada pelos netos e bisnetos dos seus opressores, a partir da ideologia elitista predominante no período em que viveram.

Como disse, anteriormente, a importância de ilustrar este trabalho com alguns dados sobre o escravizado Lucas, dá-se também a partir do exemplo de resistência negra que ele representou e ainda representa. Sobre um exemplo mais pragmático de resistência dado por Lucas, fala a Professora Zélia Lima (1990, p. 131) citando Mattoso (1982):

Lucas foi um escravo criado no campo, na verdade, nunca trabalhou regularmente, apesar das tentativas do feitor Teotônio Madragoa de obrigá-lo a realizar certas tarefas sob o rigor do chicote. Embora o feitor se tivesse empenhado em discipliná-lo, colocando-o no tronco, não conseguiu transformá-lo em escravo dócil, obediente, fiel[...].

Ao contrário, era um rebelde desde criança, recusava-se a aceitar sua condição de escravo.

A Professora Zélia Lima aponta aquilo que era mais marcante no perfil da personalidade de Lucas. É certo que um indivíduo que traz como aspecto da personalidade a inconformação e rebeldia contra a opressão, que sofre diante daqueles, que pela força, se constituíram como proprietário do seu corpo e da sua

alma será capaz de atitudes extremas, geralmente traduzidas como atos de violência. Refiro-me, nesse caso, à violência enquanto dissidência, aquela que serve para reverter opressão em reação, para reformulação da ordem estabelecida (MAFFESOLI, 1987).

Analisar Lucas, a partir da visão que o oprimido teria da sociedade que o concebeu como mercadoria, como “coisa”, significa possibilitar um novo olhar sobre o mesmo fenômeno. Facilita entender que o impacto que a história de Lucas tem causado no imaginário popular advém geralmente da versão do opressor, aquela que se tornou oficializada por esses mesmos setores dominantes da sociedade. Ela (a versão) jamais pode significar a verdade absoluta, pois, mesmo sendo a verdade do dominador, deverá ser relativizada, por ser unilateral, por tratar-se de juízo de valor.

Um outro aspecto importante para se estudar em Lucas da Feira, referente às suas relações com a sociedade feirense da sua época, é o fato de que muitos explicam a atuação de Lucas por um período de aproximadamente vinte anos sem que a polícia conseguisse prendê-lo, devido a uma possível proteção e cumplicidade com alguns comerciantes ricos e até com alguns membros da polícia local. “... Sabino Campos assegura que Lucas tinha espiões por toda parte, amigos sócios, e até protetores, que lhe davam precisas informações sobre tudo que acontecia na Feira (LIMA, 1990, p. 147)”. Ainda recorrendo a Campos (1956), diz Lima (1990, p.147):

[...] a acreditar-se em boatos, o salteador Lucas da Feira distribuía o que roubava com alguns negociantes da cidade e altas influências políticas, motivo porque escapava às tocaias e esperava certos os comerciantes em trânsito, conduzindo por mais de vinte anos uma vida de roubo, de devastação e de assassinatos. E Lucas apesar de espionado e perseguido, prosseguia temeroso e indômito em sua carreira.

Os relatos sobre cumplicidade entre Lucas e comerciantes da época, com o objetivo de receber proteção e em troca dividir roubos, é importante, mas não chega a ser surpreendente para quem se dispuser a observar a sociedade feirense e os comerciantes da atualidade que até são orgulhosos de se haverem tornado ricos graças à tradição comercial dos seus antepassados, sem que em nenhum momento questionem a origem de uma riqueza gerada a partir de uma relação de dominação e obtenção de lucro acima de tudo.

Fica evidente, ainda, que Lucas tivera a oportunidade de fazer uma vingança pessoal contra seus opressores. Mas a sua atitude foi agir mais amplamente a partir da própria condição de escravo. Reuniu um grupo que sofria os mesmos problemas, resultado de uma sociedade escravocrata. Agiam, então, contra pessoas que tinham alguma condição financeira. Não eram bandidos que agiam indiscriminadamente. Agiam contra viajantes, que compravam dos próprios comerciantes e eram indicados por estes a Lucas. Ainda se tem notícia de que repartia o produto dos assaltos com pessoas pobres (LIMA, 1990).

É curioso o fato de Lucas haver atuado e sobrevivido durante duas décadas sem que a polícia, enviada da capital para reforçar as buscas, fosse capaz de capturá-lo. Existe realmente a possibilidade de que tivesse a cumplicidade de algumas autoridades que sempre o informavam dos planos da polícia, em prendê-lo ou de grupos de fazendeiros que se reuniam buscando fazer justiça com as próprias mãos (LIMA 1990).

Lucas foi traído e baleado covardemente, em janeiro de 1848, por um ex-companheiro que não resistiu à oferta de recompensa de quarenta contos de réis e o perdão pelos crimes cometidos, oferecido pelo comerciante Leovigildo Filgueiras.

O enforcamento de Lucas ocorreu no dia 25 de setembro de 1849, na área que era conhecida como Campo do Gado, hoje atual Praça D. Pedro II (ALENCAR, 1977).

Amaldiçoado, ainda hoje, por alguns como bandido e exaltado por outros como rebelde contestador da ordem escravocrata local, Lucas da Feira foi acusado, pelos que o amaldiçoam, de vários crimes de assaltos, homicídios, violência sexual, seqüestro e roubo. Isto fez de Lucas uma figura lendária na cultura da cidade (MOREIRA, 1988; CARVALHO, 2003).

No fenômeno Lucas da Feira, ocorre também uma relação entre o estigma de bandido que lhe foi dado e a própria discriminação contra a sua condição de negro, originada a partir da influência de uma elite econômica e social marcadamente branca.

Como reforço a esse argumento, e para exemplificar o comportamento de discriminação, até hoje presente, contra negros e mulatos, cujas características étnico-culturais são, obviamente, diferentes das elites brancas da cidade, transcrevo um trecho de Lagedinho (2004) sobre um poeta feirense, considerado como mulato, que escrevia por volta dos anos 30 do século XX, conhecido como Aloísio Resende, e que hoje empresta o nome a uma importante rua da cidade:

Na década de 30 um grande poeta feirense, Aloísio Resende (Zinho de Faúla), foi discriminado como cidadão e como poeta por um único motivo: era umbandista. Freqüentava todos os terreiros da região e suas poesias faziam apologia ao Candomblé. Somente a „Folha do Norte” publicava, às vezes, alguma poesia sua, porque o Prof. Antonio Garcia (redator chefe) fora seu mestre em poesia e a diretoria, a família Silva, tinha cultura suficiente para distinguir arte das convicções filosóficas. Mesmo sem ser levado a sério por parte dos intelectuais feirenses. Aloísio era culto, esclarecido e demonstrava, com fortes cores e sem nenhum pejo, sua opção religiosa, por exemplo nesse trecho alexandrino: „Candomblé”:

„Do acetileno à luz, no vasto pagodô,
Ágil mulata arisca, em revolta dança,
Fuzila o seu olhar, que um brilho estranho lança,

E a roda canta o Congo,
 Em homenagem a Xangô.
 [...]
 (LAGEDINHO, 2004, p.93-94).

Analisando exemplos como esse, é de se indagar sobre quem teria sido a maior das vítimas dos dois exemplos de discriminação contra afrodescendentes, em Feira de Santana, se Lucas, em uma época determinada pelo próprio contexto em que está inserida, ou Aloísio Resende, guardadas também as peculiaridades do seu tempo.

Na realidade, de uma forma ou de outra, ambos foram vítimas de discriminação étnico-cultural. Se existe uma diferença que se deva atribuir ao tempo, o caso de Aloísio não se diferencia do vivido por Lucas. Os dois viveram em uma época em que a intolerância era escancarada. Hoje, os negros feirenses, herdeiros, historicamente, da discriminação, não são rejeitados explicitamente, a coisa se dá de forma menos visível, assemelhando-se à prática da ditadura contemporânea conforme epígrafe de abertura do caderno de coletâneas de texto Temas Seleccionados para a Disciplina Educação e Contemporaneidade, do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, de Michel Maffesoli (2004, p. 1).

A ditadura contemporânea não consiste mais no fato, salvo exceções notáveis de indivíduos sanguinários e cruéis, ela é anônima, doce, dissimulada. Ela é, sobretudo, não-consciente do que é, ou do que faz, e se empenha, com toda fé, em promover o sacrossanto princípio de realidade utilitarista. E desse modo extirpa, de fato, a faculdade onírica. Nesse sentido, ela não exprime senão uma constante da história humana: os poderes dormem em paz, enquanto ninguém pode mais, não sabe mais ou não mais ousa sonhar.

Um tanto diferente de Lucas (nessa herança de misérias), Aloísio Resende enquadra-se no estigma social a que foram relegados os negros brasileiros, depois

do dia 13 de maio de 1888: herdeiros do 14 de maio do mesmo ano o dia que nunca acabou! Isso porque poderia significar o dia da esperança. O que nunca aconteceu.

Do que foi dito até agora, no concernente à relação que se pode estabelecer entre o tratamento que foi, e ainda é dispensado ao significado de Lucas, enquanto personagem vítima de violência na forma de discriminação étnico-cultural, e o significado da vida de alunos negros das escolas públicas de Feira de Santana na contemporaneidade, é possível, constatar que algumas nuances ainda estão por ser mais amplamente esclarecidas à parcela da sociedade local interessada em conhecer a repercussão sócio-histórica da discriminação étnico-cultural na cidade. Para o momento, este trabalho pretendeu relacionar a cultura da discriminação étnico-cultural, no século XIX, com a discriminação étnico-cultural em uma escola pública, feirense na atualidade.

3.1.1 Contextualizando Lucas da Feira com o tema de estudo.

Quem chega hoje à Igreja de Senhora Santana, a Matriz da cidade, ao se dirigir à primeira porta lateral à esquerda, verá uma placa de bronze exposta na parede com os dizeres: “Aqui se encontra enterrado Lucas Evangelista dos Santos, o Lucas da Feira”.

Não se tem, porém, registro de um pronunciamento da Igreja sobre o fato de Lucas haver sido sepultado em um espaço sagrado. Se ele foi tão hostilizado pela elite da época, como entender que esta mesma elite, na sua grande maioria, católica, tenha permitido tal sepultamento?

Uma possível explicação, mas que ainda requer comprovação, deve-se ao fato de Lucas haver pertencido ao padre José Alves Franco (SILVA, 1955).

Na realidade, as autoridades da Igreja Católica nunca esclareceram se o sentimento que tem em relação ao morto é de orgulho ou repulsa.

A violência surge em Feira de Santana, portanto, com a própria presença escrava, representada aqui pela figura de Lucas da Feira. O tratamento que as autoridades policiais, políticas e econômicas, representantes das oligarquias locais, dispensaram aos negros escravos que vieram fugidos do Recôncavo para cá, e se juntaram a Lucas, foi certamente a própria encarnação da violência desenfreada, da qual eles próprios acusaram Lucas da Feira.

A presença de Lucas incomodou os poderosos da sua época, porque ele representava uma ameaça constante à manutenção da “ordem e progresso” de uma elite etnocêntrica.

O exemplo maior dado por Lucas da Feira, e que serve para ilustrar este estudo, é exatamente no aspecto da resistência. Serve para alertar aqueles que não concebem a discriminação sofrida por afrodescendentes, nem o abuso de poder ou a exploração e intolerância de modo mais genérico. Para quem não admite tais injustiças, Lucas foi um exemplo na sua época. Lembrar dele hoje é uma forma de continuar resistindo.

Lucas foi mais um deserdado da sorte, como todo escravo. Porém, por aqui, sua importância avulta por não haver nenhum registro, na história de Feira de Santana, sobre outro indivíduo que tenha amedrontado tanto as temidas oligarquias dominantes locais, mesmo que alguns queiram passar a idéia de que Lucas era apenas mais um ladrão.

Os grupos que ainda hoje se arvoram a escrever sobre Lucas referindo-se a ele como se fosse apenas mais um bandido, é descendente das elites político-econômicas do século XIX.

Parece existir, entre essas pessoas, uma necessidade de afirmação sobre seu poder, quando demonstram desprezo pela memória de Lucas. É como se a memória deste ainda significasse uma ameaça à manutenção da “ordem”. Comprova-se que a elite da cidade pretende obscurecer nas pessoas, aquilo que seria demasiadamente incômodo por representar a memória de um indivíduo que foi tão diferente dessas pessoas. Munanga (1992) diz que todos são semelhantes, apesar das diferenças e que as semelhanças que existem escondidas nas diferenças, é o que desespera os racistas. Esses racistas teriam mais medo dessa realidade do que da própria diferença.

Trago o exemplo de Lucas para o meu estudo também por isso. Porque acredito que, como ele foi temido na sua época e a sua memória ainda o é, na contemporaneidade feirense, o aluno afrodescendente, dentro da sua própria realidade, significa uma diferença que ameaça muitos atores que governam o universo escolar e, curiosamente, se esforçam para a manutenção da ordem estabelecida. Acredito que o temor da mudança deva-se ao fato de a ordem estabelecida significar algum tipo de vantagem para os próprios segmentos temerosos. Curioso também é o fato de este temor apresentar-se sempre travestido da arrogância, a qual, mesmo representando violência contra alguns, é, muitas vezes, uma característica das pessoas inseguras.

Percebo o aluno não-branco diversamente angustiado, mas também resistente. O exemplo de Lucas e o de muitos escravos, serve hoje para se perceber de forma clara ou não, a ação dos homens que tendo cerceada a liberdade, viram o

século XIX significar época de sofrimento, mas também tempo de tramas de resistência e exercício de competências deles próprios, enquanto afro-brasileiros para se desvencilhar da opressão.

Com o objetivo de ilustrar mais esta discussão, observe-se a referência a um dos aspectos da resistência negra no Brasil, do pesquisador Muniz Sodré (1999) quando argumenta que os afro-brasileiros que sobreviveram na pós-Abolição, não estavam preocupados sobre como estudiosos, a exemplo de Nina Rodrigues, se posicionaram, perante a intelectualidade da época, referindo-se aos negros como naturalmente inferiores aos brancos. O que importava para aqueles afro-brasileiros era que alguém tão consagrado pelas elites, como Nina Rodrigues, difundisse consciente ou inconscientemente para o público, a existência desses descendentes de africanos no território brasileiro.

3.2 A PRINCESINHA DO SERTÃO” SEGUE SUA TRAJETÓRIA

O início do século XX significou também o início da concretização do caráter progressista de Feira de Santana enquanto importante centro comercial do interior da Bahia. O seu título de “Princesa do Sertão” deve-se a Rui Barbosa, quando em visita à cidade em 1919, ficou deslumbrado com o progresso que se preconizava.

Na década de 30 seria intensificado o empreendimento para a construção de novas estradas. Esta facilidade de acesso sempre fez de Feira de Santana uma região de população flutuante. Os jornais da época registram as grandes e inúmeras tropas de viajantes e aventureiros que se instalaram na cidade ou simplesmente pernoitavam e se abasteciam para depois seguirem caminho. Outro aspecto que merece destaque é a confluência natural da população carente nos períodos da seca, esse fato tornava tais fases especialmente movimentadas para a cidade (SILVA, 1997, apud CARVALHO, 2003, p.12)

A partir da década de 50, a cidade já passa a ser muito importante pelo comércio que se desenvolvia a partir de produtos como o fumo, o algodão e o couro devido à grande atividade pecuária.

A feira livre vai tomando forma e se programa definitivamente atividade comercial como principal atividade do Município. O desenvolvimento deve-se à vinda de pessoas de outras regiões. Na região de Feira de Santana, sempre existiram lagoas e nascentes, o que representou um atrativo a mais em uma região ameaçada pelas secas. Por isso mesmo, a cidade passou a ter na época o nome de Feira de Santana dos Olhos D'água (MOREIRA, 2000).

Feira de Santana ficou conhecida também pelo seu aspecto violento. A cidade sempre concentrou populações das mais diversas regiões do Nordeste que para a cidade se dirigiam e dirigem-se até hoje em busca de melhores condições de sobrevivência. Esta característica de abrigar aventureiros de toda a espécie, somada à atividade comercial e as transações e negócios envolvendo dinheiro, fez surgir o estigma de cidade violenta, devido aos conflitos daí originados.

essa massa de migrantes sedentos de oportunidades de trabalho e de enriquecimento rápido e fácil eram uma expressiva população repleta de[...] Ambições ou necessidades vitais[...] Tão erráticas quanto as antigas boiadas (MOREIRA, 2000 apud Carvalho, 2003, p.14).

Não é difícil compreender que uma cidade que abriga tantos aventureiros em disputas por melhores condições de sobrevivência, transforme-se em uma cidade com alto índice de roubos, assaltos e assassinatos. Até hoje é assim, impera na cidade um clima de desconfiança entre as pessoas, as relações sociais se dão em uma atmosfera de competitividade para se demonstrar quem é mais poderoso.

Quando, na década de 70, se instalou a industrialização em Feira de Santana, através do Centro Industrial do Subaé (CIS), passou a ocorrer não só um

acelerado desenvolvimento urbano como um crescimento populacional, como consequência também da vinda de mais imigrantes. Tais ocorrências consagram definitivamente a fama de cidade violenta.

Entretanto, a cidade que tem no comércio, bem mais que o setor industrial, sua força econômica e poderio político, discrimina seus habitantes: lá o sol não nasce para todos. Mas todos querem um lugar ao sol (alguns vendendo coisas para ficarem ricos, outros ambicionando as restritas vagas no emprego comercial, no setor de serviços). Todos atraídos pela ilusão do emprego comercial e, o que é mais grave, por uma vaga na indústria. (CARVALHO, 2003, p.16).

Como se vê, a “Princesinha do Sertão” não é nada amistosa.

Se alguém chegar, na atualidade, a uma dessas rodas de amigos que se reúnem para um cafezinho no final da tarde (um hábito local) ou, ainda, nas noites ricas em bares da cidade e, havendo em média cinco pessoas reunidas, e fizer então a pergunta: – Quantos dos aqui presentes nasceram em Feira de Santana?

Salvo algumas exceções, mais da metade responderá que, com mais ou menos tempo, de estadia, é mais um migrante que nesta cidade se estabeleceu, atraído pela atividade comercial.

Essa realidade, citada no parágrafo anterior, faz realçar nas pessoas um clima de tensão constante. Existe no ar da cidade o cheiro do capitalismo avassalador, do comércio ilegal, da droga, do pistoleiro, da prostituição.

O dia 18 de maio passou a ser o Dia Internacional de Combate ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescente, e Feira de Santana passou a ser centro nacional de referência para as manifestações de combate às ocorrências na região.

O que foi dito, nesses últimos parágrafos, baseia-se também no fato de ser essa cidade um entroncamento rodoviário importante, onde muitos estão apenas de passagem, ou que vieram para cá pela fama que a cidade possui de ser centro onde

tudo se vende e tudo se compra e onde a moeda circula fácil. O fato de ser a cidade centro de referência nacional contra o abuso sexual de crianças e adolescentes deve-se às inúmeras denúncias sobre a ocorrência de prostituição de menores na cidade.

Outros problemas originados do crescimento repentino (ou inchaço populacional) devem-se a outros fatores, pois,

Feira de Santana torna-se, talvez mais do que qualquer outra cidade, um verdadeiro mosaico nordestino desenhado por pessoas de diversas regiões e cidades do Nordeste, como Recife e Alagoas, entre outras, engrossando os bolsões de pobreza localizado nos bairros de chácara São Cosme, Campo Limpo e outros. Cada nordestino de cada estado com herança cultural própria configura não só uma profusão de hábitos alimentares – carne-do-sol de Piauí, visões de mundo, valores e sotaques, mas também de formas diferenciadas (com maior ou menor sutileza) de agregação, defesa da honra ferida, e pistolagem, roubo de caminhões que de Norte ao Sul cruzam terras feirenses, e uma babel nordestina com uma população extremamente flutuante e sem muitas raízes (MOREIRA; OLIVEIRA, 2000) apud CARVALHO, 2003, p.17).

Para citação, à referência aos “[...] bolsões de pobreza localizados nos bairros Campo Limpo [...]”, somem-se outros bairros pobres e violentos, a exemplo dos que fazem fronteira com o bairro Sobradinho, local deste estudo. Tais bairros nas mesmas condições são: Baraúnas, George Américo e Gabriela (destacadamente violentos, devido à ocorrência de prostituição, de homicídios e tráfico de drogas).

3.3 DOIS EXEMPLOS DE DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL EM FEIRA DE SANTANA.

Dos dois exemplos que se seguem, um está relacionado a crimes de morte praticados contra líderes de comunidades-terreiros, do Candomblé, e outro se refere

à inserção ou não, de negros no mercado de trabalho ocupando cargos de maior prestígio social. Trata-se de duas matérias de jornais locais relativamente atuais, e o fato de ocupar espaço nesta pesquisa dá-se pelo fato de ter como objetivo, para esta parte do trabalho, ilustrar a questão da violência contra a população que se encontra fora dos muros da escola. Isto para reiterar que a discriminação, enquanto modalidade de violência na escola é também consequência da violência que se estabelece além dos muros da mesma.

Estou convicto das diversas modalidades de violência que se configuram contra negros na sociedade feirense como um todo. Optei por apresentar os dois casos que seguem como forma de chamar atenção, uma vez, para a seriedade que significa atingir a população negra em aspectos tão sensíveis para a vida de qualquer pessoa, a exemplo da fé religiosa em qualquer que seja a religião de pertencimento; e em outra vez, quanto ao aspecto que diz respeito ao direito à dignidade no trabalho, o que significa também condição essencial para sobrevivência dos indivíduos e grupo familiar.

Outro fator determinante para a escolha das ilustrações dá-se pelo fato de relacionar o que se configura como uma geografia da violência na cidade e a própria pesquisa, ou seja, dos três crimes de morte relatados, dois ocorreram em bairro que fazem fronteira com o bairro onde se localiza a escola da pesquisa. Quanto à ilustração para a questão da inserção no mercado de trabalho, ocorre que a presidente do Grupo Negro Odungê, Lourdes Santana, reside, além de manter a sede de articulação do Movimento Negro, no bairro Campo Limpo, outro bairro periférico da cidade, que faz fronteira com Sobradinho, o bairro da escola pesquisada.

Os casos de perseguição ao candomblé revelam um passado sombrio na

Historia do Brasil e principalmente na Bahia. Seria necessário uma pesquisa específica somente sobre este tema para que se pudesse dar o relevo que ele merece. Contudo, fica patente que, apesar dos ataques, com a força e mobilização das lideranças das religiões afro-brasileiras, os cultos religiosos de origem africana têm conseguido se preservar. Um bom exemplo disto foi a inauguração há alguns anos, na Cidade do Salvador, do primeiro museu do Candomblé, cujo acervo reúne importantes peças de um dos mais antigos terreiros de candomblé do Brasil: o Ilé Axé Opô Afonjá. O museu fica instalado nas próprias dependências do terreiro, tido como símbolo da resistência dos cultos religiosos de origem africana no Brasil.

Quanto ao outro exemplo de discriminação, sabe-se que os números significantes da discriminação quanto ao acesso de negros a cargos de prestígio socioeconômico ajudam a entender uma das mais devastadoras chagas nacionais: a má distribuição de renda. Diversos são os fatores econômicos que pesam na má distribuição de renda no Brasil e na Bahia, como consequência. O que pouco se comenta, no entanto, é sobre preconceito e discriminação como determinantes no estabelecimento de injustiças no momento em que as populações negras pleiteiam emprego e rendas dignas.

Os dois exemplos relatados a seguir, referem-se a questões de discriminação noticiada em jornal local e que servem de exemplo para compreensão do que vem a ser a realidade cotidiana de Feira de Santana. Deve-se ressaltar, também, que são raros os fatos referentes à discriminação étnico-cultural que se transforma em notícias nesta cidade.

Faz-se necessário que se atente para esses dois exemplos locais, sem perder de vista que as resistências devem constituir-se mais amplamente sob a forma de lutas que ultrapassem a delimitação desta pesquisa, por exemplo. Não vejo, porém,

as duas citações a seguir como uma alerta apenas da população negra das escolas no sentido de reivindicarem, junto a autoridades locais, atenção para estes problemas. Eles dizem respeito a toda sociedade feirense.

Quem pretende correções mais amplas do atraso ao qual se encontra submetida a sociedade brasileira, haverá de reivindicar, a priori, reparação para todas as mazelas que significam as diversas discriminações.

Atente-se, então, para os exemplos a que me referi:

Caso 01 – Manchete de primeira página do jornal local Tribuna Feirense, de 30 de novembro de 2003: “Quem exige nível superior não contrata negra”;

Caso 02 – Tribuna Feirense, 15 de julho de 2004: “Outro pai-de-santo é assassinado em Feira”.

Vamos aos destaques das ocorrências: No caso 01:

Uma pesquisa, feita em Feira de Santana, revelou que os cargos de chefia ou gerência em bancos, restaurantes, hotéis e empresas comerciais que exigem nível superior não são ocupados por negros (FERREIRA, 2003, Tribuna Feirense, 30 de novembro de 2003).

A presidente do grupo Odungê, Lourdes Santana, diz que para contratar os selecionadores se baseiam na aparência do candidato. Foram entrevistadas 363 pessoas. A pesquisa foi feita pelo IBGE, UEFS, Sub-Delegacia Regional do Trabalho, Odungê, entre outras instituições. (FERREIRA, 2003)

Compreendo que não são esses cargos de chefia que devem referenciar às necessidades das populações de afrodescendentes. Eles necessitam de reconhecimento em todos os aspectos da vida pela própria história que configura a ancestralidade perdida a partir do regime escravista. Utilizo-me das ilustrações para demonstrar que tais cargos, apesar de não representarem significativamente uma resposta aos anseios de respeito e reconhecimento do valor dos africano-

brasileiros e de toda a sua tradição, significam o que as sociedades capitalistas ocidentais possuem como referencial de sucesso e progresso material.

Ironicamente, nega-se o cargo de gerentes de bancos ou de casas comerciais de grande porte, partindo-se da premissa que sendo posições que expressam algum tipo de poder, não deveriam ser ofertados aos negros.

Estes são questionamentos que também deveriam ocupar a República brasileira que, desde o seu surgimento até a contemporaneidade, nunca assumiu os problemas referentes às injustiças maior ou menor contra a população de não-brancos.

A pesquisa sobre o preenchimento de cargos de chefia ou gerência mostra que nenhum negro chega a ser gerente ou chefe de setor em empresas que exigem nível superior e/ou pós-graduação exatamente pela discriminação étnica.

As referências teóricas baseiam-se em estudos feitos na Bahia e em outros Estados e constata como o negro está inserido no mercado de trabalho.

Os setores bancário, comercial, de hotelaria e de restaurante são os que absorvem a maior parte da mão-de-obra feirense. Nestes setores, critérios como a aparência é considerado básico para a seleção, afirma Lourdes Santana, presidente do grupo Odungê.

Outro dado importante da pesquisa revela que, entre os entrevistados, apenas duas negras e seis negros trabalham em agências bancárias

Se considerar que, em um universo de 363 trabalhadores, nenhum negro ocupa cargo de gerente e que este cargo representa aquilo que seria cobrado ao negro como referencia de competência, fica evidente a velha discriminação étnica.

Pode-se constatar após mais esse exemplo, que após 116 anos de abolição da escravidão, em pleno século XXI, os negros conseguiram algum reconhecimento em nível oficial, mas na prática pouco mudou. Existe certo avanço nesse sentido, principalmente através das Ações Afirmativas devido às lutas do Movimento Negro e da atuação de poucos intelectuais dentro das academias ou através de produções de livros, mas a realidade mostra ainda uma grande lacuna entre retórica e prática de reconhecimento social.

O tema deste estudo é discriminação étnico-cultural em uma escola de ensino fundamental em Feira de Santana, percebida como uma forma de violência. O tema é absolutamente contemporâneo. O que é inevitável é exatamente associar o envolvimento dos alunos negros no maior índice de ocorrências de atos de violência. As pessoas envolvidas nos casos de discriminação quanto à inserção em empregos de maior prestígio, tanto quanto nos casos de perseguição e mortes misteriosas de líderes de terreiros de Candomblé, a seguir descritas, podem exatamente ser pessoas com alguma ligação com os alunos da escola onde foi realizada a pesquisa sobre violência, até pelo fato de o alunado desta escola ser constituído de estudantes negros residentes nos bairros das citadas ocorrências.

Já me referi às origens dos atos de violência nas escolas, que se originam geralmente das pessoas que fazem parte das comunidades escolares. O estado de violência que determina estes atos, no entanto, é o mesmo que dá motivação para os dois casos utilizados como ilustração. Além disso, tais acontecimentos têm caráter estrutural, eles já tiveram início no dia mais longo da nossa História, ou seja, o dia 14 de maio de 1888. Um dia após o 13 de maio, que colocou nas ruas um número de escravos que equivaleria hoje, segundo o Censo de 2000, a

uma população equivalente a nove milhões de almas. A partir dali, eles passaram a ser desempregados, discriminados no acesso ao mercado de trabalho, enfim, marginalizados. Cidades como o Rio de Janeiro e Salvador, por exemplo, que, na época da abolição da escravidão, tinham uma população urbana significativa no número de escravos no Brasil, forçaram seus negros a se refugiarem nos guetos. De lá, eles nunca mais saíram, como disse o Professor Hélio Santos, no Programa APROVADO, da TV Bahia, em 19 de novembro de 2004.

Análise do Caso 02:

Assassinatos em série estão empobrecendo o Candomblé, em Feira de Santana. Nos últimos oito meses, três personalidades deste culto de origem africana tão difundido no Brasil, em especial na Bahia, foram vítimas de violência. Francisco Almeida dos Santos que era conhecido como Chico do Acarajé, foi o terceiro pai-de-santo assassinado. Ele foi morto de maneira misteriosa, a tiros de pistola dentro de sua residência no bairro Campo Limpo. Figura bastante popular ele tinha ponto venda de acarajé na praça Bernadino Bahia, centro da cidade. O crime ocorreu no início da noite de terça-feira. Francisco foi sepultado ontem à tarde em Tanquinho. Antes dele outros dois pais-de-santo perderam a vida neste município de forma violenta. Nilson Belo de Oliveira recebeu três tiros de revólver e perdeu a vida poucos dias após ter ganho uma causa na justiça [...]. Em outubro do ano passado quando ocorreu o primeiro dos três crimes de pessoas que atuavam no Candomblé, o jovem Augusto de Jesus Santos de 32 anos de idade foi encontrado morto com doze tiros, todo na cabeça, em um local conhecido como ilha de São Gonçalo às margens do rio Jacuípe [...]. Todos os crimes ocorridos anteriormente continuam no rol dos insolúveis e os familiares lamentam que os criminosos estejam impunes [...] (SOARES, J. 2004, Tribuna Feirense 15 de julho de 2004).

As ocorrências de assassinato de três babalorixás bem ilustram o quanto as pessoas que cultuam a religião africana em Feira de Santana significam incômodo para uma parte considerável da sociedade feirense. As formas como os assassinatos ocorreram demonstram requintes de perversidade e profissionalismo, numa demonstração de poder mórbido.

As comunidades-terreiro parecem incomodar pela própria segurança de que estão constituídas no aspecto da ancestralidade. O Professor Marco Aurélio Luz (1995) diz que a tradição afro-brasileira não está assentada em práticas

catequéticas do outro.

Uma das atitudes mais sensatas das comunidades-terreiro é não estarem imbuída do sentido da catequese. Por si só, isto deveria fazer os céticos entenderem a força das religiões africanas e que uma realidade milenar, fundadora da civilização humana, não pode ser ignorada, sejam quais forem os interesses que estejam intrínsecos em sua negação.

A religião sempre representou força e resistência dos africanos dentro e fora do seu continente. Marco Aurélio também ensina que,

[...] para cá vieram africanos de diferentes regiões, de diversos povos constituintes de impérios, reinos, cidades e aldeias, ao longo de quase quatro séculos de formação brasileira.

Assim como na África, nas Américas, especificamente no Brasil, a religião se constituiu num centro de continuidade dos vínculos e alianças comunitárias mantendo a força da tradição cultural e civilizatória atuante. (LUZ, M., 1992, p. 57).

A própria força que o povo africano possui faz com que suas comunidades signifiquem uma ameaça para a ordem estabelecida no Brasil de caráter etnocêntrico, que teme a diferença por saber que nesta está contida muita semelhança (MUNANGA, 1992).

Já foi dito aqui que as classes que dominam a nação brasileira, oficialmente reconhecida têm origem ideológica na filosofia positivista de Comte, nas idéias europocêntricas, etnocêntricas e neocolonialistas.

Portanto, o que interessa realmente para os afrodescendentes é constatar que sua luta está além dos interesses materiais tão difundidos pelo pensamento positivista. Para os descendentes de africanos, logicamente que existe a necessidade de condições materiais de sobrevivência, porém o mais importante é o resgate da identidade violentada, tal violência se evidencia a partir do momento em

que o conjunto de hábitos, costumes e cultura africana, de modo geral, é perseguido e desvalorizado:

[...] o interessante para nós é tomarmos consciência dos valores, das linguagens e das instituições que foram implantadas no Brasil e dar continuidade à tradição africana. Não se pode pensar na África em termos de economia ocidental e em termos como desenvolvimento, terceiro mundo e coisas tais que vão deslocando o eixo da compreensão de uma tradição própria do continente. O temor que eu tenho é que a África seja percebida por esse ângulo economicista, esse ângulo das referências e comparações com o mundo ocidental e com o mundo colonial. Então, é preciso nos deslocar para compreender o que está na alma do nosso povo, quais são os valores, as linguagens e a identidade da tradição africana (LUZ M., 2004, p.18).

Voltando ao fato dos assassinatos dos Babalorixás especificamente, seria contraditório (pelo próprio processo histórico da relação entre autoridades policiais e jurídicas e o Candomblé na Bahia), que a polícia e a justiça locais compreendessem o valor espiritual das pessoas assassinadas, para o mundo litúrgico do qual fazem parte, enquanto líderes da religião africana, Candomblé.

Curioso é perceber que os três líderes de comunidades-terreiro, “coincidentemente” eram negros e não tinha inimigos declarados, em ambos os casos o mistério quanto aos motivos dos assassinatos impera. Para a polícia não há solução, ou seja,

[...] o homicídio de Francisco Almeida dos Santos, Chico do Acarajé, está intrigando os policiais lotados no Serviço de Investigação (SI) da 2ª delegacia. Eles não têm dúvida que estão diante de mais um assassinato misterioso registrado no Município de Feira de Santana [...] (SOARES, J., 2004, p.08).

Os outros dois casos de assassinatos de líderes de comunidades-terreiro referem-se a Nilson Belo Oliveira, morto aos 36 anos, com três tiros, supostamente por haver ganhado uma causa na justiça (este é o único motivo alegado pelas testemunhas que poderia significar a existência de um desafeto declarado).

O outro crime refere-se ao assassinato brutal de Augusto de Jesus Santos, conhecido como “Augustino”, 32 anos, encontrado morto (não se sabe o motivo) com doze tiros na cabeça.

Os três crimes trazem pontos em comum: primeiro todas as vítimas eram negros; segundo, à primeira vista não existiram motivos que justifiquem explicitamente tanto ódio contra as vítimas (pelo menos, isto ficou claro de acordo com os depoimentos dos que testemunharam sobre a vida pacata que cada um deles levava); terceiro, os três mortos eram líderes de comunidades-terreiro; quarto, não existe um culpado visível; quinto, os três assassinatos já foram colocados nos arquivos dos crimes insolúveis, pela polícia de Feira de Santana.

Como se pode ver, a territorialidade deste estudo é marcada pela violência generalizada. O detalhe importante é que a população negra está sempre no ápice da pirâmide dos envolvidos em acontecimentos trágicos.

Creio, portanto, que o cenário para o estudo de um dos aspectos da violência, que é discriminação étnico-cultural em uma escola pública de Ensino Fundamental de Feira de Santana, está assim configurado: uma cidade que tem origem no comércio, onde a cultura é a do lucro, que se engaja tão bem nos moldes mais contundentes do capitalismo, que na sua origem histórica, registra opressão contra negros, e é comandada, desde sua origem, por oligarquias, onde é contumaz a aliança entre a Igreja e o Estado para satisfazer interesses mútuos e onde a maioria dos alunos das escolas públicas com descendência africana não tem direito a voz. Esta cidade apresenta características que justifica este estudo, no sentido de que estas escolas públicas representam uma ambiência apropriada para que ouçamos as vozes dos afrodescendentes vítimas das manifestações polimorfas da violência.

3.4 O BAIRRO

O bairro é o Sobradinho, um dos mais antigos da cidade. Muito populoso, ultrapassa o chamado “anel de contorno”, que delimita a zona urbana da cidade.

A comunidade estudantil que compõe a escola não é exclusiva do Sobradinho, o que se limita com outros populosamente densos, a exemplo do Cruzeiro e Jardim Cruzeiro, estes dois habitados por maioria de pessoas de classe média e outros em condições socioeconômicas menos privilegiadas, como os bairros Gabriela, Campo Limpo, Baraúnas e George Américo.

Os três últimos bairros estão entre os mais violentos da cidade, principalmente pela ocorrência de homicídios e tráfico de drogas.

O nome do bairro, *lócus* da pesquisa, tem origem a partir da tradição oral que mantém a memória da existência de uma “casa mal assombrada” que teria existido em uma das fazendas da localidade, na primeira metade do século XIX (ALMEIDA, 2002).

Alguns dos antigos moradores contestam tal versão, outros confirmam que teria existido realmente um sobrado pertencente aos padres jesuítas, o qual servia de depósito do ouro trazido pelos tropeiros das minas de Mundo Novo e de Jacobina. Este sobrado teria servido de pouso para onde os tropeiros se dirigiam para passar as noites (ALMEIDA, 2002).

Fato curioso é que, se por aquelas fazendas onde hoje existe o bairro Sobradinho, habitavam jesuítas, não se sabe de nenhum vestígio de igrejas antigas, o que geralmente era marca dos religiosos.

O mais provável é que as manifestações católicas ocorressem no bairro vizinho, o Cruzeiro, que recebeu este nome pela existência de uma pequena capela no lugar que até hoje é conhecido como “Alto do Cruzeiro” e onde foi construída uma igreja. Era hábito da população feirense se deslocar em romarias para o Alto do Cruzeiro com a finalidade de pedir alguma graça.

Exemplo dessas romarias é uma grande manifestação da população feirense que, no ano de 1932, dirigiu-se diversas vezes para aquela localidade para pedir a Deus não apenas chuva, mas também que a livrasse das misérias causadas pelo período de ausência de chuvas que ficou conhecida na cidade, como “Seca de 1932” (LAGEDINHO, 2004).

Geograficamente localizado na zona norte-nordeste da cidade, o relevo do Sobradinho é ligeiramente elevado, na direção norte-sul, seu clima é normalmente ameno, mas muito frio no inverno. Há aproximadamente três décadas, era um bairro essencialmente residencial. Nos últimos anos, vem sendo invadido cada vez mais intensamente por casas comerciais, o que torna o bairro cada vez mais autônomo (ALMEIDA, 2002).

Esta pesquisa se desenvolveu no Colégio Carmem Andrade Lima, o qual surge em 1997, a partir de manifestações populares da comunidade do bairro Sobradinho, no desejo de implantação de mais uma escola pública de grande porte para atender às necessidades da população.

O nome da escola² refere-se a uma professora feirense que foi diretora de um dos setores da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), durante o governo estadual do também feirense João Durval Carneiro (1982–1985). Carmem

² – Cf. entrevista com a vice-diretora A., uma das fundadoras da escola, no capítulo, Análise dos dados.

Andrade Lima, falecida, era esposa do político feirense Faustino Antônio, da corrente política do governador referido.

O filho de Carmem Andrade Lima, engenheiro Antônio Andrade Lima, trabalhava na CONDER, órgão responsável pela construção de prédios públicos destinados à educação. O engenheiro batizou o prédio que construiu com o nome da própria mãe.

No bairro, localizam-se: outro grande colégio, o Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand, um dos mais procurados pela juventude estudantil, o estádio de futebol Jóia da Princesa, o Cemitério São Jorge, o SENAI, a Vila Olímpica dos Amadores, o Seminário Bíblico do Nordeste que foi fundado na década de 60 do século XX por um grupo de Pentecostais Batistas dos Estados Unidos e que até hoje tem ligação com a instituição. Lá se oferecem Ensino Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental, em nível de escola privada. Sua atividade principal, porém, é o Curso de Teologia para a formação de Pastores, em regime de internato.

O bairro tem estrutura considerada satisfatória, servida por linhas de transporte coletivo urbano, suas ruas são asfaltadas, há supermercados, farmácias, centro médico-odontológico e feira livre.

Seguindo a tradição da cidade, o bairro foi fundado pelas famílias Carvalho e Mascarenhas. A principal rua que dá acesso ao bairro e circunvizinhança recebe o nome de um patriarca de uma das famílias: Arivaldo de Carvalho.

Por ser Feira de Santana um entroncamento rodoviário muito importante para o Nordeste brasileiro e o bairro Sobradinho, um dos mais antigos, o fluxo de migrantes para o bairro foi grande. Hoje existe um número grande de famílias de

alagoanos, sergipanos e pernambucanos que compõem a população do bairro (IBGE, 2002).

4 TECENDO UMA METODOLOGIA

4.1 BUSCANDO CAMINHOS

Optei pelo método etnográfico, que se caracteriza por exigir, antes de tudo, um período consideravelmente denso de observação dos fenômenos a serem analisados, observação que valoriza a qualidade.

O mais importante da observação é chegar o mais próximo possível da perspectiva da população envolvida. O pesquisador procura apreender uma visão de mundo, o significado da realidade e das ações que caracterizam os grupos em observação.

A observação não significa ato mecânico onde o observador apenas faz anotações. À medida que ele se aproxima da população do estudo, esta se empenha também em saber quem é o pesquisador e o que ele almeja. À medida, também, que há transparências nas intenções e nas atitudes, as informações são “facilitadas” (MACEDO, 2000).

Geralmente, o período de observação, registros e anotações dos “dados” é tido como monótono e cansativo. Se isto está ocorrendo, significa que está faltando ao pesquisador a emoção necessária, e poderá acarretar a seu trabalho um resultado duvidoso. É recomendável que o pesquisador busque envolvimento, qualidade nas observações, nas notas de campo e nas análises.

Além da observação, foi elaborado roteiro para entrevistas semi-estruturadas.

A entrevista não deve ser um momento em que um fornece “dado” e o outro apenas “recebe”. Deve ser constituída por uma estrutura aberta e flexível, podendo ter início a partir da própria observação ou de um encontro casual com o

entrevistador. O entrevistador deve sempre sistematizar os objetivos que deseja alcançar com as entrevistas.

A entrevista etnográfica deve ter caráter “não-diretivo”, e, embora pareça não ter estruturação, na realidade este recurso metodológico deve contemplar uma estratégia elaborada pelo pesquisador que demonstre para si mesmo, que existe um objetivo maior a ser alcançado. A entrevista não-estruturada é flexível, mas também guiada por uma problemática previamente estabelecida.

É preciso salientar que durante o processo de entrevista, pode haver mudanças de objetivos por se tratar de um encontro social repleto de subjetividades (MACEDO, 2000).

As primeiras conclusões levam a crer que a entrevista é um recurso indispensável pela própria riqueza que a caracteriza, se for flexível, estruturada, planejada e aberta para o novo.

Procurei como referência a 8ª. Série do Ensino Fundamental, por ser na época do início da pesquisa de campo, a série que mais apresentava ocorrências de violência. Entrevistei 30 alunos, sendo 27 negros e 3 que se declararam brancos, a maioria deles com problemas ligados à “indisciplina” na escola. Entrevistei também, 6 professoras, todas atuando na 8ª. Série sendo, 4 negras e 2 brancas. Entrevistei, ainda, a Vice-diretora com maior conhecimento sobre a escola, exatamente por haver sido a primeira diretora, quando a escola ainda era de pequeno porte e funcionava em regime de cessão de salas em um prédio alugado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, localizado no mesmo bairro da atual escola. O trabalho de campo continuou com as entrevistas realizadas com a Coordenadora Pedagógica do turno vespertino e a Coordenadora Pedagógica Geral. As tentativas de entrevista com a diretora traduziram-se em cinco visitas à escola para este fim,

sendo que todas foram em vão. Apesar de ter convivido com a diretora em um primeiro momento com uma relação professor/diretor (visto que trabalhei na escola como professor), as tentativas não surtiram efeitos. Esta dirigente não negava que me daria a entrevista, mas, na hora marcada, não aparecia ou dava uma desculpa.

A comunidade educacional, de modo geral, é unânime em afirmar não oficialmente que a referida diretora tem problemas de relacionamento com a maioria da comunidade escolar, em qualquer que seja o segmento. A mesma chegou à escola no ano de 2002 em um processo de transferência ocasionado por problemas de relacionamento também com a comunidade da escola anterior.

4.2 JUSTIFICANDO A METODOLOGIA

Já me referi à importância da etnografia enquanto pesquisa qualitativa e sobre a grande possibilidade de adequação desta aos estudos sócios educacionais.

No estudo que realizei procurei me utilizar desta metodologia pela própria abrangência que a Antropologia, enquanto área mais ampla de estudo do homem é capaz de permitir à etnografia uma especificidade que se adequou aos estudos sócios educacionais. A etnografia sendo estudo e descrição dos povos satisfaz a uma pesquisa que quis compreender da forma mais densa possível as questões étnicas e culturais de um determinado grupo de alunos.

Geertz (1989) diz que o trabalho etnográfico,

[...] não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa (GEERTZ, 1989, apud MATTOS, 2001, p.15).

Etnografia significa escrever o que se percebe, portanto, depende da qualidade de observador que o etnógrafo possui. O etnógrafo precisa conhecer o contexto e a ambiência de estudo e ser muito atento para a importância que representa o sujeito que está do outro lado.

Entendo que a parte concernente à observação, neste estudo, eu já realizo ao longo de 13 anos de magistério em escolas públicas, conversando muito, aprendendo também e me envolvendo diretamente com os sujeitos da pesquisa. Acredito naqueles que dizem que nenhum pesquisador escolhe o tema aleatoriamente.

Um dos motivos que me faz ter a certeza de que conheço o contexto desta pesquisa, deu-se muito pela própria existência e vivência, ou seja, a partir da experiência de quem sempre estudou em escolas públicas. Olhava para os alunos e conseguia ver muitas vezes, a própria experiência de estudante de escola pública, sem consciência do significado do que era ser afrodescendente. Infelizmente, apesar do relativo progresso quanto às questões relacionadas aos afrodescendentes, muitos dos sujeitos da pesquisa ainda se encontram no estado de falta de auto conhecimento quanto ao pertencimento étnico-cultural.

4.3 “DESDE DENTRO PARA DESDE FORA”

Narcimária Luz (1998) diz que um dos principais obstáculos político- ideológicos que sobredetermina as atividades de pesquisa na área de educação é exatamente o olhar evolucionista-etnocêntrico que se forma a partir da realidade brasileira assentada no colonialismo e neocolonialismo dos qual a sociedade foi e continua sendo vítima.

Diz ainda a autora que,

[...] tendo em vista que a produção universitário-acadêmica possui um determinado poder de Estado capaz de influenciar a constituição de linhas de ação no que concerne às políticas educacionais, urge que essa produção alerte para o hiato existente entre cultura da nação brasileira e as políticas oficiais traçadas, em geral eivadas de um europocentrismo neocolonialista, que promove dessa forma uma defasagem entre Estado e nação [...] (LUZ, N. 1998, p. 153).

Tudo que se produziu em longa escala nas academias sobre o processo civilizatório africano no Brasil, sempre teve como sustentáculo os ideais, ditos superiores, do colonizador sobre o colonizado. As questões sempre foram tratadas a partir da dominação e hegemonia da cultura europeia sobre as culturas aborígene e africana no Brasil. Perenizaram-se as tentativas de justificar a colonização a partir do ideário de superioridade da cultura europeia

Felizmente, tem-se percebido que no Brasil, está se confirmando uma nova possibilidade de epistemologia capaz de ultrapassar as defasadas perspectivas teóricas “positivistas, evolucionistas e unidimensionais”. Estas perspectivas foram demasiadamente prejudiciais quanto ao real entendimento e significado do processo civilizatório africano.

O que se chama de nova epistemologia é a perspectiva de uma metodologia que passa a ser conhecida como “desde dentro para desde fora”.

Essa metodologia se constitui a partir de elaborações de pesquisadores consagrados, como “Roger Bastide, Juana Elbein dos Santos Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Marco Aurélio Luz e Muniz Sodré” (Luz, N. 1998, p. 154).

A própria Narcimária Luz é componente desse grupo de pesquisadores citados, com capacidade de elaborar um novo olhar para o processo civilizatório

africano no Brasil, principalmente no momento em que se faz necessária uma interferência na proporção da capacidade que o grupo de pesquisadores possui, para que se possam desenvolver trabalhos acadêmico-científicos ligados a temáticas referentes a tal processo civilizatório e que sejam capazes de influenciar o sistema educacional brasileiro nos seus diversos níveis.

Diz ainda Narcimária que,

[...] para os educadores, especialmente aqueles que atuam no espaço sócio-histórico baiano, as reflexões aqui apresentadas procuram compor o mosaico de uma educação pluricultural onde um novo paradigma de valores democráticos aflora, proporcionando no cotidiano escolares ciclos interdinâmicos de dimensões estéticas ancoradas em distintos códigos, formas e repertórios que emanam do complexo e erudito patrimônio milenar africano-brasileiro [...] (LUZ, N., 1998 p. 154).

No desenvolvimento da pesquisa, utilizo-me da etnografia, inspirado no que Santos (1986) e Narciméria Luz (2000) chamam de metodologia “desde dentro para desde fora”. Preocupe-me em fazer um estudo a partir do respeito profundo pelas pessoas que observei e entrevistei. Este respeito está fundamentado principalmente no princípio utilizado por Narcimária Luz (2000), que se refere à sua pesquisa para escrita da obra ABEBE-Criação de novos valores em educação, esclarecendo que

[...] procuramos superar as limitações da pesquisa de caráter evolucionista etnocêntrico, que trata a civilização africano-brasileira como objeto de ciência. Sabemos que a visão empirista que sobredetermina o espaço acadêmico-universitário, tende a disciplinar o pesquisador, reduzindo suas ações ao levantamento, análise e descrição dos dados, abordando o contexto simbólico do outro por meio de recortes superficiais, matematizando-o, esvaziando-o, deturpando a realidade cultural que se pretende analisar. (LUZ, N., 2000, p.20).

Entendo que, nessa fase da vida acadêmica, rechaçar a visão empirista do mundo acadêmico-universitário significa ousar muito. Estou ousando, portanto.

Um fato fica bastante claro para mim: Jamais violentarei a realidade existencial de qualquer que seja o grupo que esteja estudando. Até porque os objetivos deste estudo caminham em direção oposta ao próprio ato de violentar algo ou alguém.

Utilizo-me das palavras de Narcimária Luz para comunicar o que vem a ser essa metodologia que inspira o tipo de etnografia que venho trabalhando:

Cabe esclarecer, portanto, que a metodologia “desde fora” refere-se aos procedimentos utilizados pelo pesquisador, cujas impressões limita-se a atender apenas ao seu próprio quadro de referências. A metodologia “desde dentro” procura estabelecer entre o pesquisador e o grupo social, do qual se aproxima, experiência em nível bipessoal, intergrupar, em que o universo simbólico e os elementos que o integram, só podem ser absorvidos e percebidos num contexto dinâmico, ancorado na realidade própria do grupo social que constitui o núcleo de pesquisa. [...]. (LUZ, N.,2000, p.21-22).

E, ainda, recorro aos esclarecimentos de Juana Elbein dos Santos quando diz que,

[...] é importante salientar que a metodologia “desde de dentro para desde fora”, que escolhemos para o nosso trabalho, nos levou pela sua complexidade, a desenvolver atitudes que considerassem a necessidade de[...] aprender os elementos e os valores de uma cultura “ desde dentro” mediante uma inter-relação dinâmica no seio do grupo, e ao mesmo tempo poder abstrair dessa realidade empírica os mecanismos, suas relações simbólicas, numa abstração consciente “desde fora” [...] (SANTOS, 1986, p. 18).

A metodologia que escolhi pode ser traduzida por uma etnografia com inspiração na metodologia “desde dentro para desde fora”. Ela se justifica por ser a mais apropriada, devido a minha proposição de fazer um grande esforço intelectual para observar, descrever, propor e interagir. Enfim, envolver-me.

Essa metodologia motiva e requer precaução ao mesmo tempo. É uma metodologia densamente enriquecida de opções de percepção da realidade. A relação bipessoal tem-se dado até aqui a partir da busca da identidade de todos nós, afrodescendentes, significa uma luta pelos mesmos objetivos existenciais,

busca da recuperação da ancestralidade, que foi vítima da política europocêntrica etnocida genocida (LUZ, M., 1995).

4.3.1 A relação pesquisador/pesquisado.

A população envolvida compreende alunos da 8ª série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Carmem Andrade Lima, com idade entre 15 e 17 anos, as entrevistas ocorreram no ano de 2004.

Dei atenção especial à 8ª. série, turma 04, por ser a turma considerada “indisciplinada”. A turma em questão faz parte do turno vespertino, ao contrário das outras três turmas, também da oitava série, alocados no matutino.

Como se verá mais adiante na fala de um dos alunos, a direção da escola resolveu reunir os alunos “indisciplinados” numa mesma turma e colocá-los no turno vespertino para que não afetassem, com o seu comportamento, os alunos mais jovens das 5ª, 6ª e 7ª séries, os quais sempre estudam no matutino.

A tabela 1, que vem a seguir, condensa o número de entrevistados dos segmentos de alunos, professores e direção. A indicação de 27 alunos como negros será vista na tabela 2, e corresponde a sua auto-declaração. Coincidem com a indicação de “indisciplinados” feita por uma vice-diretora. A mesma situação e característica ocorre com os 3 alunos brancos

Esses alunos considerados indisciplinados não podem estudar no mesmo turno dos alunos bons. Eles botam os outros a perder. Parece contágio. (Fala da Vice-diretora).

TABELA 1 – POPULAÇÃO ENTREVISTADA POR CATEGORIA

CATEGORIA	QUANTIDADE
PROFESSORES	10
ALUNOS	30
DIREÇÃO/COORDENAÇÃO	02
TOTAL DE ENTREVISTADOS	42

Fonte: Entrevista semi-estruturada com uso de microgravador e fita cassete

TABELA 2 – POPULAÇÃO ENTREVISTADA POR CARACTERÍSTICAS ÉTNICAS

ALUNOS NEGROS	27
PROFESSORES NEGROS	07
ALUNOS QUE NÃO SE CONSIDERAM NEGROS	03
TOTAL DE AUTODECLARADOS ETNICAMENTE	37

Fonte: Entrevista semi-estruturada com uso de microgravador e fita cassete

A dirigente escolar que faz a declaração anterior tentou passar uma imagem de diretora rígida quanto ao controle comportamental dos alunos, como se isto fosse a maior e melhor qualidade da mesma, enquanto vice-diretora. Não teve nenhum constrangimento em nos declarar que o aluno H., “apesar de ser um aluno branco”, já havia chegado à escola com ficha de “aluno problemático” e, portanto, já chegou “em observação”. Declarou ainda que, pelo fato de haver enturmado os

problemáticos na mesma sala, cada professor já se dirigia para a turma com “espírito preparado”.

A própria fala da dirigente já demonstra doses absolutas de discriminação e preconceito. No contato, fez questão de dar declarações ao lado da coordenadora geral, durante toda a entrevista esteve sempre buscando a confirmação da mesma para legitimar a sua visão sobre os alunos.

A pesquisa inclui ainda observações e entrevista com professores também das 8^{as} séries, sendo que a preferência tem sido quanto aos professores com características fenotípicas do negro, ou seja, pretos e pardos.

Os professores entrevistados são negros na maioria e demonstram ter consciência disso. Mas, em nenhum momento, demonstraram disposição para tomar uma atitude mais pragmática no tocante a qualquer *performance* que propusesse uma revolução na prática cotidiana, a exemplo de, minimamente fazer veicular conteúdos no cotidiano da escola que chamem à atenção quanto à conscientização dos problemas relacionados ao aspecto da violência étnico-cultural.

TABELA 3 – ENTREVISTADOS CONSIDERADOS NEGROS

CATEGORIA	QUANTIDADE	% (em relação ao total)
ALUNOS	27	91,6%
PROFESSORES	07	66%
DIREÇÃO/COORDENAÇÃO	02	100%

Fonte: Entrevista semi-estruturada, com uso de microgravador e fita Cassete.

A tabela a seguir dá uma mostra de que, entre os alunos entrevistados, 3 se julgam brancos, como, realmente, suas características fenotípicas fazem crer. Resolvi entrevistá-los para compreender por que eles são vistos na escola como indisciplinados e violentos. Percebi que, no caso destes alunos, a discriminação não existe pelo fato de serem negros, mas por uma outra agravante, como ocorre também com os negros, ou seja, a falta de alguém que valorize a sua voz. No caso de um deles, o preconceito se manifesta, a princípio, porque o aluno veio de outra escola com observação arquivada em sua pasta, alertando que era um aluno problemático. Esta informação foi passada pela coordenadora, uma das representantes do segmento da direção da escola. Observe-se que o aluno foi estigmatizado antes mesmo do convívio com a comunidade escolar.

TABELA 4 – TIPO DE COR AUTO-DECLARADA ENTRE OS ALUNOS

COR	QUANTIDADE	%
BRANCO	03	10%
NEGRO	13	43,4%
MORENO ESCURO	08	26,6%
MORENO CLARO	06	20%
TOTAL	30	100%

Fonte: Entrevista semi-estruturada com uso de microgravador e fita cassete

A preferência em entrevistar os alunos e professores com características marcadamente afrodescendentes se justifica devido à possibilidade de enriquecimento da argumentação. É a partir das ocorrências de violência diversas

envolvendo estes atores sociais na escola, que se tem configurado, de um lado, a prática da discriminação étnico-cultural e, de outro, o recalque.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizadas observações que julguei enriquecedoras devido ao fato de ter observado, de forma não sistemática, a maioria dos sujeitos, com os quais convivi ao longo de três anos como professor de História. A diferença é que, no momento da pesquisa de campo propriamente dita, o estudo foi feito de forma sistematizada. Utilizei também, entrevistas semi-estruturadas, tendo como cerne as categorias analíticas: territorialidade, cidadania, violência na escola e discriminação étnico-cultural.

A partir da utilização dos instrumentos, foram estabelecidas as seguintes metas: identificar as distintas elaborações sobre a violência predominante na ambiência escolar; apurar como a comunidade lida com a violência expressa no cotidiano da escola; analisar as distintas percepções sobre discriminação étnico-cultural e seus desdobramentos no cotidiano escolar; identificar as tensões e conflitos que imprimem nas relações interpessoais na escola a ética e a estética da violência; identificar entre alunos (as) e professores as distintas elaborações sobre a escola pública Carmem Andrade Lima a sua importância na territorialidade do Sobradinho; identificar o nível de conhecimento histórico que alunos e professores pesquisados detêm sobre Feira de Santana e o Sobradinho, observando ainda os aspectos geográficos, políticos e sócio culturais.

5 EXPERIÊNCIAS E ANÁLISE DE RESULTADOS

5.1 FATOS E OCORRÊNCIAS RELATIVOS À TERRITORIALIDADE, CIDADANIA E VIOLÊNCIA

O Colégio Carmem Andrade não é uma exceção em relação aos outros colégios públicos da feira de Santana no que tange a problemas de violência escolar, desde que sejam guardadas as devidas peculiaridades de cada uma desses estabelecimentos escolares.

Neste caso, por exemplo, o colégio, que nasceu a partir de uma escola de ensino fundamental, e funcionava em um prédio alugado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia com cinco salas, teve, no ano de 1998, inaugurada sua sede própria na Travessa Santa Rita, s/no, no Bairro Sobradinho, com amplas instalações: 18 salas de aula, sala de professores, secretaria, banheiros, sala de direção, cantina, pátio, estacionamento, sala de vídeo, depósito, quadra esportiva, campo de futebol e, a partir de 2002, laboratório de informática. O colégio contava com 1.700 alunos matriculados no ano de 2005 assim, distribuídos: 523 no turno matutino, 507 no vespertino e 670 no noturno. Contava ainda, com um quadro de pessoal composto por uma diretora geral, três vice-diretoras, 62 professores e 12 funcionários de serviços de apoio.

O colégio passou a experimentar um processo de sucateamento e aumento da violência a partir de 2002, com a troca de diretores. O aspecto físico da escola se apresenta, até a data da pesquisa de campo, com precariedades que comprometem o seu funcionamento. Nos banheiros as paredes estão sujas, vasos, pias e pisos quebrados, representando um cenário de descaso em relação aos alunos, isto também ocorre no que tange à conservação ambiental, visto que na

área externa há lixo e a vegetação desordenada prevalece em algumas localidades antes destinadas aos alunos durante os intervalos de aulas.

Lógico que esse quadro poderia ser transformado em poucos dias, desde que houvesse uma ação da direção no sentido de reverter essa estética. Mas o fato de haver chegado a esse estágio já demonstra pouca preocupação diante de aspecto tão importante.

Existe na escola uma sala de informática equipada com 12 computadores desde o ano de 2002, que, no entanto, nunca foi colocada em funcionamento. A falta de uso indica que tais computadores já estejam desatualizados. Nenhum segmento da escola, porém, sabe explicar o motivo de a sala nunca haver sido utilizada. Quando procurada para esclarecer a questão, a diretora compareceu à entrevista, sempre alegando falta de tempo. Curiosamente não existe uma fiscalização pelos órgãos competentes para, no mínimo, proporcionar esclarecimentos à comunidade escolar quanto ao desuso do equipamento.

Entrevistei a aluna T., de 16 anos, já em dezembro de 2005, quando tive que retornar a campo, por sugestões da Pré-banca. A aluna disse que

[...] um dos principais problemas do espaço físico são os banheiros quebrados, o lixo também, muito lixo. Às vezes nós estamos em aula no pavilhão dos fundos e temos que sair da sala por não suportar a fumaça, quando a diretora manda queimar o montão de lixo aí no fundo. Faz isso quando fica sabendo que virá alguém da DIREC ³ para tratar de algum assunto. Aí ela quer dar boa impressão e quer fazer tudo de uma vez só.

De acordo com o testemunho dessa aluna, já se pode perceber que a violência surge primeiro no sentido escola-aluno e não ao contrário. Os estudantes

³ Diretoria Regional de Educação. Apesar de ser um órgão que deveria fiscalizar o funcionamento das escolas em todos os seus aspectos, as visitas ocorrem esporadicamente, sempre para resolver questões burocráticas ligadas a documentação das unidades escolares.

se sentem menosprezados, existe então uma tendência que os alunos não se importem em continuar depredando aquilo que as autoridades escolares já deixaram deteriorar.

O Grêmio estudantil existe, no entanto sua eficácia tem sido muito questionada entre os próprios alunos, cito a seguir, uma ocorrência que sugere situação extremamente conflituosa na escola e onde se evidencia, mais uma vez, falta de intervenção efetiva de qualquer órgão na defesa dos interesses dos alunos.

Na primeira semana do mês de maio de 2005, circulou pelas salas de professores das escolas públicas de Feira de Santana que a diretora, do Colégio Carmem Andrade, havia sido impedida de entrar na escola devido a uma manifestação de alunos inconformados com o precário funcionamento da escola.

Acalmados momentaneamente, os ânimos, dirigi-me à escola na semana seguinte. Como já se tornou hábito, a diretora não foi encontrada, procurei, então, uma vice-diretora, e esta se negou a comentar o ocorrido, mas me aconselhou a conversar com os alunos do ensino médio que estariam muito bem informados sobre o problema.

Em uma conversa informal, sem a utilização de gravador, fazendo algumas anotações e omitindo o verdadeiro nome dos depoentes, ouvi os depoimentos de G., de 17 anos, do 3º ano, P. e T., ambas do 2º ano do ensino médio.

Perguntada sobre os acontecimentos da semana anterior, a aluna T. comenta:

O grêmio é do conluio da diretora, se a gente esperar por eles não acontece nenhuma melhora. Tudo que aconteceu de bom foi por causa da atitude de Nei, que é o antigo presidente e fundador do primeiro grêmio da escola. Ele nem estuda mais aqui, mas como mora perto sabe de tudo que acontece na escola. Ele chamou os alunos, um dia quando saímos das aulas, e no outro dia pela manhã não deixamos a diretora nem os professores entrar na escola [...].

A certa altura da fala da aluna, a colega G. interfere:

Somente os alunos podiam entrar no colégio, professores e a diretora e vice-diretora não podiam. A diretora chamou os policiais que ficam no posto aqui perto[...] A diretora disse que conhecia muito bem o vereador L.⁴ e que ela sabia como resolver aquilo. Os alunos foram no gabinete do vereador, mas ele disse que não tinha nada a ver com aquilo. Os alunos foram então para a Direc, fizeram lá uma reunião com a Direc e a diretora da escola. Prometeram que tudo ia mudar e nada. Tudo está igual, o grêmio acabou porque os alunos já vão se formar agora, e ninguém sabe quando vai haver outro grupo para lutar pelos alunos.

A análise dessas falas levou-me a lembrar a velha política getulista da década de 50 do século XX, quando se permitia a ação dos sindicatos de trabalhadores desde que estivessem de acordo com a política do próprio Getúlio Vargas. A atitude da diretora anulando o poder fiscalizador do Grêmio da escola, p reprise de alguma forma, aquele período. Ainda segundo as alunas depoentes, com o Colegiado Escolar ocorreu o mesmo, pois existe apenas na documentação.

A reação da diretora em acionar a força policial demonstra que se esgotou qualquer possibilidade de diálogo com a comunidade educacional. Ao apelar para um político influente, está utilizando a velha política do apadrinhamento, dos corporativismos oligárquicos na indicação dos diretores de escola, enquanto detentores de cargos de confiança.

Trata-se de uma atitude retrógrada quando já se sabe que existe na Bahia – até de forma pioneira – o método de Certificação Ocupacional que habilita, para o cargo de Dirigente Escolar, apenas professores que prestem concurso para tal e que obtenham aprovação. Mas alguns setores mais conservadores da política estadual parecem não concordar com tais medidas.

⁴ Vereador possui muito prestígio na cidade.

No estudo que fiz comprovei que a diretora é certificada, porém, dá mostras claras de abuso de poder. E, faça-se justiça, a decisão de ser autoritária ou não, é subjetiva.

Em uma época em que se valorizam pelo menos nos planejamentos, Certificação Ocupacional, Gestão Democrática da Escola, Autonomia da escola, Ações Colegiadas e Projeto Político Pedagógico da Escola, fica difícil entender as atitudes da diretora citada.

5.2 DEPOIMENTOS RELACIONADOS A DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA

Os depoimentos e análises que se seguem representam os sentimentos expressos pelos estudantes entrevistados. Mas aqui não surge, especificamente, a categoria discriminação étnico-cultural. As falas estão impregnadas de sentimento de recalque e de esforço de recuperação da auto-estima ao mesmo tempo. Percebi, nas falas amadurecimento em alguns e certa conscientização quanto à necessidade de assunção da qualidade de ser negro, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo.

Contudo, no momento de análise desses depoimentos, minha preocupação caminhou na direção de busca daquilo que seria a melhor proposição para contribuir no sentido de uma reação que implicasse pôr em prática medidas que contribuam para amenizar as injustiças a que está submetida a população negra que frequenta a escola pública.

Não me esgoto em enfatizar que essa população de afrodescendente tem a sua situação agravada pelo fato de nunca haver encontrado quem a represente autonomamente no espaço escolar.

Os (as) alunos (as) negros (as) que hoje são adolescentes e adultos jovens são herdeiros de uma geração que não se viu representada dignamente em nenhum estágio da suas vidas. Eles nem sequer tiveram ícones que os representassem, ao menos nas fantasias de crianças em seus primeiros anos de escola. As personagens que lhes foram apresentadas em seu mundo de fantasia eram todas constituídas etnicamente pelo elemento branco: Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho – todas eram crianças brancas que, no mundo da fantasia, sempre têm um final feliz, pois aparece sempre um príncipe encantado ou um herói para salvá-las.

No caso dos ícones dos meninos, o escritor de histórias infantis que ficou consagrado no Brasil foi Monteiro Lobato (racista declarado) que aproveita sua “genialidade” para divulgar um personagem negro, conhecido nas histórias infantis como Saci-Pererê, que representa uma criança de uma perna só, que fuma cachimbo e tem pequenas atitudes desonestas. Na verdade, a ideologia do embranquecimento até nas figuras folclóricas, procura perceber-se na sociedade brasileira, e aí, todo e qualquer meio justificaria os fins.

A ideologia do embranquecimento tem causado um impacto na população de afrodescendentes ao longo dos séculos no país, principalmente porque as pessoas muitas vezes já interiorizaram esta idéia e nem se apercebem. Observe-se o que está contido no depoimento da aluna F. C., de 17, quando, mesmo saindo em defesa dos negros, assim se expressa:

Eu penso que a violência gera violência. Quanto à discriminação étnico-cultural penso que é um ato de ignorância porque, se fossemos escolher de que raça ou cor nascer, seríamos perfeitos[...] para mim a atitude da violência e discriminação surge por parte dos familiares, na maneira em que são educados e tratados, e na maneira que os mais velhos em casa agem.

No momento em que a aluna se refere ao fato de se poder “escolher a cor para nascer perfeito”, ela está admitindo, inconscientemente, que nascer negro significa nascer imperfeito, porque não se teve escolha. Obviamente, a perfeição estaria em nascer branco.

No outro momento de sua fala, a aluna atribui a culpa pela violência e discriminação, primeiro, à educação familiar. Segundo seu pensamento, seriam os hábitos ruins dos mais velhos dentro dos lares que levariam os jovens a praticar violência, via depredação dos bens públicos, acrescento, ou até por atitudes discriminatórias com as ofensas, sejam físicas ou morais.

Como disse anteriormente, a força da ideologia dominante perpassa de geração em geração, o que a torna, nestes chamados tempos pós-modernos, uma força que não tem cara, não tem forma, mas que atua das mais diversas maneiras.

Por sua vez a aluna T., 16 anos, diz:

Quase tudo que vejo na escola no relacionamento com quem não é branco, é discriminação. Eu não me sinto discriminada por ser negra porque eu não dou importância para o que eles falam e fazem com a gente que é negra.

Nesse caso, a forma que a aluna encontra para se proteger das ofensas cometidas contra alunas negras é o ato de ignorar a própria identidade. Disse que os negros não encontram quem os represente autonomamente e dignamente na escola. A forma encontrada para evitar o sofrimento de ser discriminada pelo pertencimento étnico ou pela cor da pele, constitui-se em um anestesiá-la, ou fechar os olhos e ouvidos para a realidade que vive.

Pude observar, com a pesquisa, que esse “anestesiá-la” nem sempre funciona com todos os alunos negros. Aqueles que não conseguem fazer de conta que não viu ou ouviu as ofensas, geralmente assumem posturas violentas ou tomam atitudes

que são traduzidas naquilo a que se está chamando de atos de violência. Estes atos, insisto em dizer, dão margem a diversas interpretações.

Contextualizando uma outra entrevista, Já expressei quanto as classes dominantes encontram métodos de propagar sua ideologias. A propaganda ideológica é veiculada pela mídia, utilizando-se de roupagens na maioria das vezes empregadas em programações que seriam consideradas entretenimento para alguns.

S. de 16 anos, diz que,

[...] muitas vezes quando uma criança assiste televisão que vê uma cena de violência ou de discriminação contra negro, acha normal e sai logo imitando [...] o que eu penso é que quando uma pessoa agride outra, pode ser moralmente ou fisicamente, ela está fora da lei. Eu penso assim, mas muitos colegas que são negros agem diferente, se ninguém resolve nada eles saem bagunçando mesmo.

A fala dessa aluna traz implícita a questão da propaganda ideológica veiculada pela mídia de forma sutil, haja vista que esta mídia sobrevive graças aos sensacionalismos das notícias e dos espetáculos – mesmo que representem espetáculos mórbidos –, sem que haja preocupação com o que isto venha representar para a formação dos jovens.

Por outro lado, aparece o apelo à ética e à justiça ou, mais especificamente a falta de exercício dos direitos do cidadão, quando a aluna se refere às pessoas que estariam fora-da-lei. No final da fala, ela legitima aquilo que se configura como cerne da problemática da pesquisa, ou seja, o fato de que alguns alunos, quando não encontram uma base de sustentação em alguém ou na própria instituição, com finalidade de ouvir suas queixas, resolvem agir de forma também violenta. Acredito que, nesse momento, a violência do aluno mais representa manifestação de desabafo do recalque, do que delinquência.

É a mesma aluna que, numa demonstração de que toda regra tem exceção, pondera dizendo que “... já fui discriminada na escola por causa da minha raça, agi com indiferença, eu parei de falar com o menino que me ofendeu. O que mudou de lá pra cá é que eu aprendi a agir com indiferença”.

Nesse momento, a aluna S. deixa claro que a sua atitude é diferente da dos colegas que reagem à discriminação praticando atos de violência. Mas a própria pesquisa tem demonstrado que a atitude pacífica da aluna que se conforma com a discriminação, é talvez duplamente prejudicial para a vítima, haja vista que geralmente se transforma em falta de auto-estima e recalque que a maioria das pessoas leva consigo durante toda a existência.

Outra aluna aparenta tanta insegurança que pede para não ser identificada. Trata-se de L., 17 anos. Quando lhe perguntei se já havia se sentido discriminada na escola pelo fato de ser negra, responde que “sim, já fui vítima muitas vezes de discriminação racial de forma verbal pelos próprios colegas, fico triste por não poder fazer nada, muitos de nós tem até medo.”

No caso dessa aluna, o recalque e a falta de auto-estima já chegaram a um nível mais drástico. A aluna tem aparência física de uma pessoa saudável, mas percebe-se, ao conversar com ela, que existe certa insegurança devida à discriminação que tem sofrido na escola e, na sociedade de modo geral. Em determinado momento da entrevista a aluna pede que pare a gravação e que só continuaria conversando se fosse informalmente. Acatei a solicitação da aluna até por perceber que estava desconfortável com a entrevista que, a princípio, tinha resolvido me conceder. Percebi que à medida que se aprofundava nas questões ela ficava excessivamente pensativa. Confidenciou-me que seus pais eram analfabetos e que a sua insegurança começava dentro da própria família.

Ao analisar a fala dessa aluna, reporteime, mais uma vez, a Menezes (1994) e Silva (2004), que me alerta sobre a questão da exclusão em setores da sociedade como a escola, e que perpassa por questões estruturais maiores dentro da mesma sociedade, de desigualdades sociais, por exemplo, como é caracterizada a sociedade brasileira. Considere-se a aluna L. mais uma excluída do processo desenvolvido no interior da escola, que permite que ela seja constante e impunemente discriminada pela cor. Também veja-se como excluída dos setores diversos da sociedade devido ao fato de não encontrar apoio sequer no convívio com os seus pais. A insegurança vivida por L., que a faz sentir medo quando é discriminada e a não saber como reagir, está inserida na insegurança maior que as camadas pobres da sociedade brasileira vivenciam nestes tempos de neoliberalismo. Este neoliberalismo se vale exatamente, da insegurança das pessoas para funcionar eficazmente.

Mais uma evidência da inter-relação da violência das ruas com a violência na escola está configurada na declaração de V., 17 anos, que afirma se orgulhar em ser negra. Ela diz que “[...] a comunidade é violenta e leva a violência para dentro da escola, lá fora tem brigas, roubos, assassinatos, muitos alunos da escola são os mesmos que brigam na rua”.

Esse exemplo está limitado à modalidade de violência física, mas serve para mostrar que não adianta tratar das questões da violência na escola sem que se faça uma relação com as questões de desigualdades sociais, exclusão social, falta de democracia e negação da cidadania, como mazelas da sociedade como um todo.

O aluno J., 17 anos, se declara moreno escuro. Diz que

[...] discriminação está na escola e na TV, porque o negro sempre é desfavorecido. Discriminação é o jeito das pessoas falar com os negros

quando chama de preto e feio, como aqui na escola. Eu acho que se fosse mais claro teria mais chance de crescer na vida.

Na análise da fala desse aluno, ficam evidentes os efeitos do recalque por ele sofrido devido ao fato de ser negro e perceber como as pessoas o tratam como consequência disto. Ele chega a desejar ter a pele mais clara para ter mais oportunidade na vida. Quem conversa com o aluno vê claramente que ele prefere se denominar moreno escuro, na tentativa de evitar o estigma dispensado aos negros como sinônimo de algo pejorativo ou negativo dentro dessa hierarquia das cores da pele enquanto determinante de um pressuposto *status* social.

O., 17 anos, se declara morena clara, e, para ela,

[...] discriminação é porque os negros são tratados mal porque é da cor negra. O racismo é violência porque ninguém gosta de ser ofendido por ninguém que fala da sua cor. Ninguém quer ser xingada de negro. Conheço aqui na escola gente que não suporta negro. Eu acho normal ser negro, não é porque as pessoas são negras que eles vão se sentir inferior aos brancos. Se os brancos vivem os negros também vivem, e às vezes tem negro que tem melhor condição.

Essa aluna se declara morena clara e se expressa deixando claro que negro são os outros, utilizando sempre o pronome eles, para se referir aos colegas discriminados. Trata-se de autodefesa. Ou pode ser entendido como a sua própria incapacidade de se desvencilhar dos estereótipos discriminadores que ela própria carrega. Quando deixa escapar que “[...] ninguém quer ser xingado de negro [...]”, é o próprio preconceito da aluna que vem à tona. O ser negro está condicionado a ser depreciado, não á assunção da identidade. Quando se refere ao negro que teria melhor “condição” do que o branco, está-se referindo a condição financeira de alguns, como se isto significasse divisor de águas entre qualificados e desqualificados. Percebe-se, portanto, que a aluno é vitima de recalque pela influência ideológica a que está densamente submetida.

Os dois depoimentos que se seguem, considerando-se algumas nuances, estão na mesma direção do depoimento da aluna O.:

C, 16 anos, se diz morena. Para ela,

O racismo e a discriminação é os negros serem humilhados e xingados. Socialmente atrasados, como seres de segunda categoria, basta ouvir inúmeras expressões populares e piadinhas idiotas do tipo: „crioulo hoje em dia é difícil se encontrar trabalhando“. Por causa dos brancos que são muito racistas. Eu entendo que uma pessoa é discriminadora quando xinga outra de negro; só porque tem uma cor mais clara do que ele, não precisa ficar humilhando. Os brancos acham que têm mais oportunidade de trabalhar do que os negros, que não merecem confiança. Eu não sou negra, sou morena, mas meus familiares são negros, meu irmão, e minha mãe. Não é por isso que eu vou ser racista.

Mais uma vez, surge a questão de se atribuir a condição de aceitabilidade no emprego ou não a depender da condição de ser negro ou branco. A condição material de sobrevivência é evidenciada como o que seria o maior objetivo de vitória das pessoas negras. São os valores da sociedade capitalista em efervescência na cultura das pessoas menos privilegiadas economicamente. A necessidade de ascensão social só seria viabilizada com a ascensão econômica.

Quando a aluna diz que não é negra – apesar de se achar morena clara –, e diz que o irmão e a mãe o são, mas que nem por isso seria racista, é como se estivesse documentando um certo esforço em não ser racista como os “outros”. Até porque – segundo C. –, se trata de seus familiares, aos quais ela deve dispensar uma maior consideração.

O aluno Antônio Juracy, 17 anos, branco, diz, por sua vez:

Discriminação é um preconceito besta que não deve existir porque todos nós temos um parente negro. O racismo é uma forma de violência porque ninguém gosta de ser chamado de negro preto. Ser negro é ser como uma outra pessoa qualquer, é como uma pessoa branca, só que com mais estímulo.

Antônio diz que é branco e que os negros são iguais a todos, só que para eles chamar alguém de negro se traduz em ofensa. Isto supõe que, em seus 17 anos de idade não tenha visto a assunção da identidade negra como algo positivo, muito menos presenciou um ato desses. Após a entrevista, procurei o aluno e lhe perguntei o que ele quer dizer quando afirma que “[...] o negro é como uma pessoa branca, só que com mais estímulo”. Curiosamente, o aluno me disse que “[...] acha as pessoas negras mais decididas, falam o que quer logo na cara, e parece ser mais forte”.

Uma das desta pesquisa foi também detectar sinais de reação da população de afrodescendentes que compõe a escola no concernente a um estágio de amadurecimento quanto à assunção da identidade e, ao mesmo tempo, da reconquista da auto-estima. Neste contexto, diz J., de 17 anos: “[...] Sou negra, isso significa ter respeito a um povo que foi tão importante para este país. O preconceito e a discriminação só me ajudam a ter mais orgulho pela minha cor”.

Sobre a relação identidade étnica e cidadania, J. acrescenta:

[...] ser cidadão é saber os seus direitos, político e civil, respeitar os outros cidadãos, qualquer que seja a raça dele. A escola deveria ensinar o que é cidadania com trabalhos coletivos e comunitários pois uns ajudam os outros. A escola às vezes ensina coisas que não têm importância.

O depoimento dessa aluna demonstra reflexão, com sua fala demonstra que não só conhece o seu papel na sociedade como também o que representa assumir a identidade de descendente de africanos. As proposições que surgem na sua fala quanto ao que deveria ser ensinado na escola, comprovam minhas preocupações com a descontextualização do currículo da escola em relação as necessidade reais dos alunos da escola pública.

Em outra demonstração de conscientização política, M., 16 anos, se impõe, “[...] sou negra com orgulho, quero respeito de ser negra. Tenho vontade de lutar e conseguir o que os brancos conseguem e tem”.

A aluna demonstra amadurecimento quanto à questão de ser negra, porém o seu ideal de conquista ainda está pautado na idéia de “ter o que os brancos têm”. Esse seria um momento adequado para que a escola assumisse um outro papel e concluísse a formação educacional desta e de outros alunos. Conversamos mais detalhadamente e ela complementou a entrevista dizendo que tem consciência do que significa ser negra porque as conversas que teve com este pesquisador, nos dias que antecederam a entrevista (período de observação participada desta pesquisa), significaram muito para ela.

M. B., de 17 anos, diz que é morena e que,

[...] ser negro e assumir é um orgulho para nossa raça porque os negros são pessoas de gênio forte. Ninguém ainda teve coragem de me discriminar assim na minha cara, pode ser que façam sem eu ver. Se acontecesse comigo, vendo reagiria dando uma queixa na delegacia.

Eis aqui mais um dos poucos momentos em que se demonstra plena consciência dos adolescentes quanto ao exercício da cidadania. Esta foi uma das alunas que também participou de uma conversa com o grupo de alunos escolhidos durante a fase de observação da pesquisa, para compor o quadro dos alunos a serem entrevistados.

Nem todos os depoimentos colhidos nas entrevistas estão aqui transcritos ou comentados, uma vez que se procurou evitar, na medida do possível, os depoimentos repetitivos.

5.2.1 Depoimentos de professores

A pesquisa de campo sistematizada com o segmento dos professores configurou-se como o momento de maior dificuldade devido à resistência que eles demonstraram de se expor diante da situação crítica de uma escola que tem, na figura da sua diretora, uma das responsáveis pelo agravamento da violência em suas diferentes modulações. Isto se deve, principalmente, à forma como ela conduz a administração da escola, administração esta marcada pela falta de diálogo com a comunidade educacional, enfim, pelo excesso de autoritarismo.

Mesmo quando logrei obter alguns depoimentos de professores, estes foram marcados pelo excesso de zelo no trato com as mesmas críticas que os alunos não pouparam à administração da escola. A maioria dos professores se negou a gravar entrevistas, sendo-lhes entregues questionários, mas a maior parte nem sequer devolveu tal questionário.

Acredito que a precaução demasiada desses profissionais da educação ocorreu devido ao desagradável clima de desconfiança que toma conta do ambiente da escola, principalmente nos horários em que todos estão na sala dos professores, quando teoricamente seria o momento de encontrá-los reunidos e assim propor que fizéssemos um trabalho com as entrevistas e que, no final, cada um colocasse suas idéias em forma de proposições para se buscar elementos para possível resolução de alguns problemas da escola.

Mas, após diversas tentativas, não ocorreu o que pretendia. Pude perceber um desconforto latente entre os professores no momento em que as entrevistas eram solicitadas. Uns alegavam cansaço, outros falta de tempo, ou então aceitavam levar o questionário para casa. Mas, de modo geral, não o devolviam com as respostas.

Muitos professores acreditam que dependem da boa ou má vontade da diretora para que suas vidas “continuem arrumadas” dentro da escola. O grifo do termo anterior deve-se ao fato de chamar a atenção para o seu significado, ou seja, trata-se de dizer, em outras palavras, que continuarão trabalhando na escola em condições cômodas e sem nenhum contratempo.

Essa comodidade traduz-se em continuar trabalhando próximo de casa, pois têm certeza de que a diretora irá dar-lhes as mesmas disciplinas para lecionar no ano seguinte. Por outro lado, terão ainda garantido que, ao entregarem sua disponibilidade de dias e/ou turnos que melhor lhes convêm para o exercício da carga horária no período mais compacto possível, também serão atendidos. Estes aspectos, somados a outros que estão implícitos na velha política de alguns dirigentes de órgãos públicos que tem como hábito perseguir os funcionários que não compactuam com seus métodos, tiveram como resultado desenvolver, entre os professores, um comportamento omissivo diante das arbitrariedades cometidas pela diretora, como os próprios alunos denunciaram.

Uma pergunta pode ser colocada neste momento: o que temem esses professores na realidade? Ocorre que ser perseguido pela diretora, no caso de se haver declarado como seu desafeto, implica que, ao “desarrumar” a vida de determinados professores, impondo-lhes um horário de aulas que os obriga a comparecer à escola durante toda a semana para fazer o trabalho que poderia fazer em três turnos de quatro horas cada, a diretora impede que o professor complemente sua jornada de trabalho em um outro estabelecimento de ensino. Na realidade, praticamente nenhum profissional de Ensino Básico, com carga horária de 20 horas semanais, consegue manter-se trabalhando em apenas uma escola, haja visto os baixos salários.

Assim, o ciclo vicioso se repete, o diretor abusa do poder que acredita ter, e o professor faz de conta que não vê desde que não seja diretamente atingido no que ele imagina ser sua função, ou seja, passar conteúdos aos alunos e voltar em “paz” para casa, reclamar do salário, das condições de trabalho, e sonhar com a aposentadoria.

Recorrer aos órgãos que fiscalizariam tal comportamento da diretora é complicado devido à grande burocracia que existe. Além do mais, o professor não tem como provar que é perseguido politicamente, pois oficialmente não lhe foi negado o direito de exercer sua profissão.

Feitas essas considerações, acredito estar esclarecendo a razão de a maioria dos professores ter se recusado a participar da entrevista. Se a escola estivesse funcionando dentro dos limites da normalidade no que tange ao relacionamento da dirigente principal com os demais segmentos, certamente as questões fluiriam mais facilmente. Ao mesmo tempo em que percebi excesso de receio dos professores em relação à diretora, constatei que, no que se refere ao modo como vêem o corpo discente, o comportamento é bastante diferenciado, pois todos na escola sentem-se autorizados a criticar apenas um alvo específico, e este alvo “criticável” infelizmente se configura como aqueles alunos vulgarmente chamados de “os que não querem nada”.

Enfim, o segmento que se mostrou mais resistente em dar declarações sobre as ocorrências que se referem à relação diretora/alunos, diretora/professores, foi, por mais paradoxal que possa parecer, o dos professores. Já foi explicitado que a explicação passa pelo fato de estes profissionais se sentirem intimidados quanto a perseguições políticas por parte da direção. O relacionamento da direção com os alunos e o corpo docente é marcado por desencontros de caráter profissional e

afetivo. E isto, as entrevistas com alguns alunos comprova. Junte-se ao relacionamento precário entre direção e demais segmentos da escola o fato de os professores se sentirem expostos ao falar de temas tão complexos como violência e discriminação étnico-cultural na escola, e se terá então explicação para a timidez e o desconforto desses professores em dar declarações sobre o assunto.

Fica evidente que temáticas como currículo escolar, discriminação étnico-cultural, e dinâmica da violência não representam áreas de domínio crítico desses professores. Por se tratar de temas que requerem maior aprofundamento em pesquisas para que se possa falar deles com segurança, os professores se mostram não só tímidos, mas também inseguros.

Estes profissionais de educação estão de passagem pela escola, vão lá dar suas aulas e se deslocar rapidamente para outras escolas, chegando a trabalhar em três turnos em escolas diferentes. Fica evidente que aquilo o que menos lhes interessa é participar de alguma atividade que ponha em risco a “normalidade” da sua jornada, tão desgastada e confusa.

Um exemplo que serve de ilustração ocorreu no momento em que solicitei para entrevista, o professor A., de Biologia, e lhe entreguei o questionário. Ele olhou rapidamente, e falou: “[...] eu não vou ter que pesquisar em nenhum livro para responder as questões, né?”.

Nessa dúvida do professor quanto ao fato de precisar recorrer a prováveis leituras para responder a um questionário, está a explicação para tamanha apatia no sentido de colaborar com a pesquisa. Trata-se de chamar o professor para estudar novamente, para se atualizar, para assumir uma postura crítica. Os professores de escola pública não trazem consigo estes objetivos profissionais, até por não se sentirem com energia suficiente para tal.

Em outro exemplo, a professora K., negra na qual depositara muita expectativa na hora da entrevista, considerando-se que o tema dizia respeito à sua realidade étnica, simplesmente olhou o questionário (enquanto descansava na sala de professores) e sussurrou como se falasse para si mesma: “[...] discriminação étnico-cultural, que diabo é isso? [...]”. Depois, devolveu as questões, tentando me confortar com o argumento de que eu acharia outros professores para cooperar.

Enquanto os professores evitaram o tema, alegando falta de tempo como desculpa para não se expor com suas declarações, as dificuldades do trabalho de campo só foram resolvidas porque foram tentadas outras opções de legitimação do estudo como o próprio conjunto do trabalho comprova, até mesmo porque as metas a que me propôs, foram alcançadas.

Mas o que considero mais grave é haver percebido que alguns professores evitaram as entrevistas, também por se sentirem desconfortáveis em criticar uma dinâmica que faz parte da sua própria visão de mundo e, muitas vezes, se traduz na sua própria prática, ou seja, pelo fato de certos professores não haverem ainda se desvencilhado, eles próprios, das atitudes discriminatórias e preconceituosas das quais são possuidores. Isso sim é muito grave e demandaria um trabalho de reflexão e autocritica sobre a prática docente de cada um deles. Entendo, portanto, que isto explica a recusa dos mesmos em debruçar-se sobre a temática.

Durante a minha vivência na escola, ao longo de três anos, e de forma mais sistematizada durante o primeiro semestre do ano de 2004, trabalhei na pesquisa na fase de observação. Neste período, comprovei a hipótese de que principalmente três professores tinham uma postura – identificada quando ouvia suas conversas informais – que deixava transparecer sua intolerância contra negros. A professora N., de História, já havia sido denunciada pela aluna G., em entrevista gravada, como

sendo “*uma pessoa racista*”. A professora N. de Português, do mesmo modo, e quanto ao professor M., de Educação Física, eu mesmo tive comprovação disto, a partir da observação de sua postura em relação a discussões sobre questões étnicas. Este último faz parte daquele grupo que sempre tem um pensamento pronto e acabado e que afirma: “[...] *os próprios negros são os racistas* [...]” E, a partir daí, não há contra-argumentação que o convença.

Propositadamente, tentei entrevistar estes três professores, foi inútil. Eles sempre encontravam uma desculpa para não falar da temática. Resolvi distribuir os questionários entre os três, foi em vão. Nunca me devolveram.

A estagnação na formação acadêmica, a dupla jornada de trabalho, a falta de leituras sistematizadas de aprofundamento, o próprio preconceito enraizado em alguns, somados aos baixos salários, são alguns dos fatores que explicam essa anomia em relação às problemáticas propostas nas entrevistas.

Por outro lado, faz-se necessário estar atento para o fato de que, ironicamente, o sistema governamental atua negativamente nessas fissuras causadas pelo comportamento de muitos dos professores. O Estado, através dos seus representantes constituídos para determinar os destinos da escola, se configura como o principal crítico desses mesmos professores como responsáveis pela baixa qualidade do ensino. Sabe-se, no entanto, que a realidade das escolas públicas e da docência nos mostra que entre se alimentar e comprar livros com a finalidade de se atualizar, o professor escolhe, obviamente, a primeira opção.

Contudo, conforta-me momentaneamente, encontrar ainda alguns professores capazes de manter a lucidez que a profissão requer. A professora E., de Língua Portuguesa, por exemplo, quando indagada sobre, “O que você pensa sobre violência e as formas de discriminação contra os afrodescendentes? O que fazer

para melhorar esta situação e/ou como podemos reagir contra a violência e a discriminação na escola?” A resposta é mais otimista:

É importante abrir espaço para que o adolescente de cor negra possa manifestar-se. Viver o direito à voz é experiência pessoal e intransferível, que permite um rico e oportuno trabalho em Língua Portuguesa. Assim também o exercício efetivo do diálogo, voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos e estereótipos é componente importante para convívio democrático.

Essa declaração leva a entender que a resistência dos professores diante de toda imposição ideológica a que está submetida a escola pública e, conseqüentemente, seu corpo docente e o discente, ocorre no nível qualitativo e não quantitativo. A maioria dos profissionais está desmotivada para questionar o sistema público de ensino e isto é expressivo sob o ponto de vista da qualidade. Porém um grupo mais reduzido consegue impor-se criticamente no espaço escolar e seus membros são expoentes significativos no tocante à qualidade. É a partir desses últimos, aliados aos alunos, familiares e comunidade, imbuídos de propósitos questionadores, que as reformulações podem acontecer na educação.

5.2.2 Retomando falas de alunos

Neste trabalho, realidade da escola é investigada como um todo. Mas o foco principal se constitui a partir dos alunos, como já dito anteriormente, principalmente levando em consideração os afrodescendentes. Uma constatação é que, mesmo no segmento de alunos, alguns preferem omitir seus dados pessoais por se sentirem mais seguros de que não sofrerão nenhum tipo de represália. Por este motivo, utilizei apenas a primeira letra dos nomes dos alunos que fizeram tal solicitação, no momento de identificar seus depoimentos.

Da mesma forma que ocorre no segmento dos professores, também entre os alunos existe um grupo mais conscientizado politicamente, e com maior disposição para desconfiar da política educacional na qual está inserido.

Foram identificados, durante o período de observação, alguns alunos que mais facilmente deixaram transparecer as marcas da discriminação étnico-cultural, até pela própria postura de recalque, apatia e falta de auto-estima por eles demonstrada. Curiosamente, foram estes alunos que responderam às questões propostas nas entrevistas de forma mais tímida, limitando-se a dar respostas com monossílabos do tipo “sim” ou “não”.

Por mais importante que tenha sido minha insistência em conseguir depoimentos mais densos, preferi um posicionamento ético que valoriza até a liberdade de o aluno falar o que achava interessante falar, não aquilo que precisava-se que ele falasse. É preciso estar consciente de que tudo pode ser uma questão de momento, portanto leva-se em consideração a alteridade de cada um, marcada naquele momento até pela complexa fase de adolescência.

Sobre violência generalizada e a forma de reação diante das ocorrências, a aluna J. B., de 17 anos, responde:

[...] o bairro vive com violência, na escola e nas ruas é igual, os alunos não têm união isso dificulta a educação, os diretores dão uma suspensão, mas eu não acho certo, pois isso ajuda a eles a não gostar de ir para a escola. Eu acho que eles devem punir de forma razoável, porém na hora de recreio, daria uma atividade artesanal para que ele gaste o tempo com coisa boa e não violenta,

Os alunos admitem que exista violência na escola e no bairro, mas não admite a expressão de poder da diretora por ocasião da suspensão do aluno, o que seria proibição do direito a freqüentar as aulas por um determinado período. Na análise da

aluna, o colega punido irá desmotivar-se para continuar os estudos e, desta forma, a suspensão não é a solução.

Esse exemplo pode ser entendido (salvo as peculiaridades de cada um) como certa tradução daquele pensamento preconizado por Foucault (1979), quando o autor francês diz que as pessoas rejeitam a manifestação de poder das penitenciárias e do judiciário que punem os presos de forma arcaica, dando-lhes um tratamento de criança e privando-os de necessidades essenciais para a sobrevivência humana, tais como liberdade e direito à alimentação. As populações não aceitam esta manifestação de poder e tampouco desejam substituí-lo por outros poderes.

A concepção foucaultiana inclui a escola no âmbito das instituições que, ao lado de hospitais psiquiátricos, igrejas, penitenciárias e exércitos, são utilizadas como espaços de exercício de poder. A partir de um depoimento de uma aluna que certamente não tem acesso à leitura de Foucault, está a comprovação, na prática cotidiana de nossa contemporaneidade, do quanto é atual o pensamento deste filósofo.

Voltando à questão da cidadania, reporte-se a mais uma das entrevistas lembrando que durante o período de pesquisa de campo, perguntou-se à aluna B., de 15 anos, cursando a 8ª Série: Você tem algum professor que discuta com a turma sobre o significado de cidadania?

A aluna ficou em dúvida por alguns instantes, depois falou de forma insegura:

Não, mas eu acho que cidadania é a pessoa que está envolvida com a sociedade, envolve alguém que ajuda alguém, sei lá... Alguém que faz a sua obrigação. Quem faz a sua parte. Eu acho que tem a ver com isso... Seria bom que os professores explicassem o que é cidadania não só para os alunos, mas também para o bairro.

Sobre esta última ilustração, vale lembrar Santos (1992), citando Joel Rufino, quando este estudioso diz que a crise brasileira é mais grave no seu aspecto menos visível. Continua sua reflexão dizendo que a cidadania só existe quando o cidadão relaciona-se com o Estado para pagar imposto, cada um é cidadão quando tem que cumprir deveres apenas. A nação é inconclusa, segundo o próprio Rufino, porque existe um distanciamento grande entre a cultura do povo e a cultura das elites. Esta relação desigual entre as duas culturas constitui o processo civilizatório brasileiro e permitiu que fosse aceito oficialmente, como conclusão da nação (SANTOS, 1992).

Creio já ser a hora de a escola proporcionar condições para que uma jovem de 15 anos, cursando a 8ª. Série sinta-se em condições de falar sobre o que seja cidadania, até porque ela precisa dominar tal conceito não apenas para responder a questionários ou apenas saber quando terá que cumprir seus deveres, a exemplo de saber que um dia terá que pagar imposto. Cada jovem deve ter consciência do que é cidadania a partir da vivência plena de uma vida cidadã.

Como forma inicial de contextualização dos dados coletados para outras categorias que neste momento me propus analisar, veja-se um exemplo que ilustra um dos aspectos da categoria violência escolar, digo um dos aspectos porque, na questão da violência verificada na escola pública, geralmente freqüentada por uma maioria da população negra e pobre, existe um outro prisma para se olhar a relação escola/violência. Mas, como tal fenômeno ocorre nas escolas de classe média alta?

Já venho obviamente discutindo a violência escolar, com ênfase na discriminação étnico-cultural, desde o primeiro capítulo do trabalho dando destaque para a escola pública, geralmente freqüentada por pessoas de classes sociais baixas. No entanto, faz-se necessário abrir espaço para verificar que o fenômeno da violência verifica-se também no entorno das escolas de classe média alta, muito

embora a preocupação dos indivíduos envolvidos neste espaço, seja de certa forma diferenciada da preocupação que circunda a escola pública. A validade do presente exemplo é atestado se levar-se em consideração a ilustração de mais uma face da violência.

A TV Globo News, uma das associadas da Rede Globo, divulgou no dia 4 de março de 2005, uma matéria que mostrava a paranóia que se instalou nas escolas particulares dos bairros ricos da Cidade de São Paulo. Esta paranóia parte geralmente dos pais que exigem segurança e privacidade total na hora de matricular seus filhos.

Segundo a matéria, um diretor de escola gastou R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais) em segurança para iniciar o ano letivo de 2005 e tem uma expectativa de gastos mensais na ordem de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais). Tudo muito bem distribuído em aparelhagem eletrônica de última geração. Só em câmeras de controle de circuito interno são 53 (cinquenta e três) no prédio escolar. Até o estacionamento para veículos de alunos, pais, professores e funcionários estão dentro dos muros da escola. Um pai declarou que, dentro da escola não há preocupação, o problema do medo ocorre quando seus filhos têm que sair às ruas.

A mesma matéria fala do outro extremo, exatamente as escolas públicas, freqüentadas por pobres na periferia da mesma São Paulo. Diz a matéria, que neste caso, a paranóia está diretamente ligada ao fantasma do desemprego e da fome. Isso tanto para aluno como para seus pais. A violência é grande, dentro e fora dos muros destas escolas, mas não assusta tanto como a miséria em que vive grande parte da população que as freqüenta.

Ambos os casos levam a uma reflexão. Observe-se, pois, mais um exemplo que ilustra a questão: Em um desses programas educativos promovidos pela TV

Cultura, quando um apresentador faz uma mesa redonda com alunos adolescentes, a fala de uma aluna negra, de classe média alta do Rio de Janeiro, chamou a atenção. O tema da conversa era *a solidão* que o jovem que mora em condomínios fechados e estuda em escolas seguras, passa a sentir, apesar do conforto material que detém. A garota que dava o depoimento era a única negra do grupo de alunos. Em determinado momento, demonstrando certa ingenuidade, ela declarou que, enquanto estava na escola, sentia-se integrante de um grupo social formado pelas suas colegas, mas que após as aulas não recebia visitas dessas mesmas colegas, não recebia telefonemas e muito menos era convidada para ir ao *Shopping Center*, a exemplo dos outros colegas que vão em grupos.

Acredito que ocorre com a jovem negra de classe média alta mais uma das modulações da discriminação étnico-cultural enquanto forma de violência

O segundo caso (o das escolas públicas da periferia de São Paulo) consegue ser mais esdrúxulo (muito embora o primeiro e o terceiro não sejam menos graves), pois significa a normalização e naturalização da violência. Evidencia-se que para o aluno que tem fome e vive na insegurança da falta de condições mínimas de dignidade material para sobreviver, essa lacuna afetiva que sente a garota negra rica do segundo exemplo, torna-se mais fácil e naturalmente resolvido.

A matéria da televisão não mostra que a paranóia causada pela miséria, nas escolas públicas da periferia, é sempre agravada por reações em forma de atos de violências como consequência do estado de violência que se pereniza. Neste caso, tanto na convivência com a violência da periferia de São Paulo, quanto nas escolas de classe média alta, a condição existencial não é menos perversa para os alunos negros.

Veja-se a seguir, mais uma ilustração colhida na pesquisa de campo.

Por ocasião das observações, estava assistindo a uma aula prática de Educação Física para me aproveitar do fato de que, durante atividades físicas em grupos e ao ar livre, alunos e professores costumam deixar fluir mais livremente suas emoções.

Tratava-se de uma partida de futebol entre duas turmas de 8ª Série, o clima de agressividade entre o aluno branco, C., da turma A e o aluno negro E., da turma B ultrapassava os limites do simples confronto desportivo, pois estavam constantemente se agredindo com palavras, até culminar em luta corporal.

Acalmados um pouco os ânimos, os alunos foram levados pelo professor à presença da diretora. Tudo acompanhado por muita gritaria por parte dos colegas que demonstravam se divertirem muito diante do que ocorria. Na ante-sala da diretora, ela sentenciava uma advertência verbal para ambos os alunos, quando um funcionário entrou mostrando uma faca que havia encontrado na pasta do aluno negro, E., de 16 anos. O fato mudou o panorama do incidente. O garoto negro justificou que usava a faca, porque o aluno branco, C., da mesma idade, costumava juntar-se à “[...] galera e dizer que preto fede, toda vez que eu passava no corredor. Então no dia que eles resolvessem tentar me pegar por não gostar de mim eu usaria a faca para amedrontar”.

A atitude da diretora foi radical em relação ao aluno negro. Chamou um policial de um posto próximo à escola, alegando que, por ser aquele policial um desses voluntários entre os denominados pelo programa do governo federal de “Amigos da Escola”, estaria, então, autorizado a aconselhar o aluno. O aluno branco foi punido verbalmente.

Na última ilustração, percebe-se mais uma vez, a facilidade com que se toma uma atitude punitiva contra o aluno negro. No exemplo, cabe a categoria analítica de

cidadania, violência nas escolas e discriminação étnico-cultural. O que se verificou aí foi muito mais do que a comprovação da relação de poder desfavorável para o negro. Ficou comprovado que ainda haverá de lutar-se para modificar a ideologia que prevalece nas escolas. Tais ocorrências fazem refletir sobre a comprovação de que a escola que é formada nos moldes da pequena burguesia, que tem um currículo aburguesado, fatalmente, passará para seus alunos idéias e comportamento pequeno burguês.

Nesse último exemplo, o Regimento Escolar não vai além dos aspectos jurídicos, no momento em que o diretor é o mesmo que julga e condena, sem analisar o jogo de poder que está implícito na atitude do aluno branco, que se sente com direito de dizer para o colega negro que “preto fede”. O mínimo de senso de justiça não foi colocado em prática para que se pudesse ao menos questionar os motivos que levariam um grupo de alunos brancos a julgar os negros como culturalmente inferiores.

Mais um exemplo de discriminação cultural colhido na fase de pesquisa de campo está implícito na fala de uma das vice-diretoras da escola em estudo. Esta dirigente escolar se refere a problemas da chamada indisciplina de uma das turmas da 8ª Série, a qual passou ser estigmatizada como ruim pela direção e a maioria dos professores.

Em entrevista, a referida dirigente fala do aluno H., 16 anos, considerado branco, e também disciplinarmente “irrecuperável”. Comenta a vice-diretora sobre o aluno e a turma à qual pertence:

os alunos da 8ª Série 04 estudam à tarde, para não contagiar os menores da 5ª, 6ª. e 7ª. Séries e também 8ª. 01, 02, 03., que estudam no turno matutino Colocamos em uma mesma turma os alunos problemáticos, tais como a aluna Y. e o aluno H.

O aluno H. é um aluno branco, bonito e até parece ser de boa família. Mas tem-se igualado a todos os alunos ruins da escola.

Já me referi anteriormente ao fato de a escola ser vista pela sociedade como instituição que deveria oferecer instrumentos para aquisição de melhor qualidade de vida dos cidadãos como um todo. Esta expectativa transforma-se em antagonismo, à medida que se percebe que a ambiência escolar se coaduna com preceitos consagrados por interesses estranhos à realidade da escola pública e resulta por reproduzir injustiça social e exclusão.

A intenção aqui é ilustrar com a fala anterior (a da Vice-diretora), o quanto a direção da escola, por ela representada, tem sido intolerante com as questões colocadas pela própria dirigente, no que concerne ao que ela mesma estigmatizou como “turma dos indisciplinados”.

O exemplo da vice-diretora significa, também, o que certamente é uma das origens de uma escola reprodutora de desigualdades sociais, devido, acima de tudo, ao preconceito e à discriminação dos quais se reveste, consciente disto ou não (BOURDIEU, 1975).

O fato da representante da direção da escola se referir ao aluno H., como “branco, que parece ser de boa família”, remete a uma reflexão sobre o quanto de discriminação e preconceito está contido na concepção de mundo desta dirigente.

Comprova-se que, como se não bastasse a discriminação étnica contra os alunos negros na escola, surge aqui mais uma das variações da discriminação. Agora, trata-se da discriminação contra esse aluno “branco”, pelo fato de ele fazer parte do grupo de alunos apontados pela dirigente escolar como indisciplinados. Ele é transformado em “cúmplice”, por fazer parte do grupo daqueles negros estigmatizados, aos quais me referi anteriormente. A vice-diretora deixa a impressão de revolta por não se conformar com o fato de “um aluno branco, bonito, que parece

ser de boa família” como a mesma afirma, passar a fazer parte dos alunos “negros incorrigíveis”.

Entrevistei o aluno H., para tentar entender, exatamente aquilo que a escola não se preocupou em buscar na sua personalidade. Descobri que ele veio de uma cidade do sertão da Bahia, chamada Santo Antônio do Jacuípe, filho de pais separados, sendo que o pai está sempre desempregado, e, como também declara o aluno, a adaptação na escola atual tem sido difícil porque a cultura da sua cidade de origem é bastante diferente de Feira de Santana. Acrescentou, o entrevistado, que, ao chegar à escola, foi acolhido exatamente pelo grupo de alunos negros e, também por isso, concretizaram laços de amizade dentro e fora da convivência escolar. Diz o aluno:

[...] gosto dos colegas da escola, gosto de alguns professores, mas não gosto daqueles que fala de mim pelas costas, que dão queixa de mim à diretora em vez de vir conversar comigo primeiro. Eles parecem que não gostam dos meus colegas que são morenos, mas parece mesmo que não gostam é de pobres. Eu só tenho problemas mesmo é quando a diretora julga a gente injustamente. Alguns professores na sala de aula não têm paciência, nem têm moral, pois na nossa frente dizem que não vai acontecer nada, quando fazemos alguma coisa, mas por trás, com a diretora, metem a bomba na gente.

A fala desse aluno revela, antes de tudo, que não existe, por parte da totalidade dos professores, um planejamento que esteja inserido em um projeto pedagógico da escola baseado em laços de solidariedade para com os alunos. O depoimento acima revela também a quebra de acordos entre professores e alunos, o que já demonstra que não poderá haver confiança recíproca, e que os problemas verificados em sala de aula, não poderão ser resolvidos a partir de uma postura democrática, a qual deveria ser assumida primeiramente pelo professor. Quando este professor trai a confiança do aluno e leva as ocorrências para a diretora resolver, indiretamente está deixando claro que só acredita na repressão e que,

infelizmente, não quer ou não é capaz de resolver conflitos através do diálogo aberto.

Além disso, mesmo que se venham considerar os atos da vice-diretora como inconscientes quando discrimina o aluno branco pelo fato de este se colocar no grupo dos alunos negros, e visto que os negros já foram previamente discriminados pelo próprio estado de violência que se instaura nas escolas públicas, ou ainda, se tudo ocorre e não é conscientemente interiorizado por essa vice-diretora, poder-se-ia até ponderar o fato de ela ser vítima dessa força ideológica historicamente instaurada no Brasil. Mesmo assim, nunca se poderia justificar tal atitude, pois não se pode conceber tal postura de alguém que optou, profissionalmente, por ser educador (CAVALLEIRO, 2000).

Mais uma declaração rica em detalhes intrínsecos é o da aluna B., de 16 anos, que diz:

[...] eu sei que tem professores que não brincam e não beijam as alunas negras, como a professora N., de Português, que só brinca e puxa o saco de alunas brancas lá na sala. Eu gosto mesmo é da professora J., de Geografia, que é professora na sala e amiga fora da sala, ela me dá muitos conselhos, por isso gosto dela.

Essa fala comprova que os alunos negros esperam mais afeto dos seus professores do que se poderia imaginar. Eles precisam se afirmar enquanto negros, estão na escola porque esperam que a escola lhes dê a segurança que, provavelmente, não encontram em casa. Precisam de auto-estima e sentimento de orgulho próprio pelo que realmente são. Se não quisermos chamar a atitude da professora que nega afeto à adolescente negra, é exatamente atitude de racismo.

Quanto à atitude da professora de Geografia, reconhecida pelos alunos como amiga mesmo fora da escola, fica o exemplo de que nem tudo está perdido, que trabalhos como este, por exemplo, podem servir de denúncia, mas também de

proposição de mudanças. Ou como diz Eliane Cavalleiro (2000, p. 100): “Sabemos não ser a transformação da sociedade tarefa apenas da educação. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas”.

Em entrevista com a professora K., negra, esta solicitou que omitisse o seu nome para evitar problemas. Disse-me a professora:

[...] eu até compreendo as carências dos alunos afrodescendentes. Eu me orgulho de ser negra e me sinto bem quando percebo o mesmo no meu aluno negro. Mas acontece que eu não vejo nenhuma movimentação na escola que queira elevar a auto-estima dos afrodescendentes. Não vejo na direção nem nos outros colegas nenhuma iniciativa de mudança. Então, uma andorinha só não faz verão. Eu não tenho energia para tanto, trabalho em mais duas escolas para poder ter alguma dignidade na minha profissão. Essa iniciativa de se fazer algo pelos negros deveria partir antes dos governos, não só dos professores que andam trabalhando como loucos para criar os filhos.

Essa é uma daquelas declarações que deixa qualquer pesquisador sem saber por onde começar a analisar, justamente pelo fato de partir de um educador negro.

Uma questão é entender que não é somente da escola que se devem esperar soluções para os problemas da sociedade, haja vista que a discriminação e a falta de afeto que se verificam na escola contra alunos negros ou pobres são, entre outros fatores, conseqüências das relações sociais fora dos muros dessa escola. E mais: é compreender também que o professor precisa trabalhar em três escolas para conseguir salários que lhes possibilitem viver de modo mais digno e que, além disso, o Estado deveria chamar para si a responsabilidade das conseqüências que os negros de hoje herdaram de um passado etnicamente injusto e oficializado pelo próprio Estado brasileiro ao longo da sua História.

Porém, não se pode conceber a postura de faz-de-conta de professores que simplesmente assumem uma postura de passividade diante de fenômenos de discriminação étnico-cultural enquanto violência cotidiana, verificada na própria ambiência de sua ação profissional. E esta ação profissional não se poderá constituir

realmente em ação se não deixar claro a premência de uma atitude revolucionária e transformadora desta perversa realidade contra os negros, que deve ser o próprio ato de ensinar.

Enfim, não se pode fugir da árdua tarefa de buscar alternativas para nossos estudantes, não apenas os afrodescendentes, mas para todos que compõem a comunidade estudantil das escolas públicas, até pelo fato de se encontrarem todos diante de uma realidade maior, que é a pobreza, e da falta de prestígio e respeito, da exclusão de modo geral, e, ainda, por não terem condições materiais que lhes proporcione vida digna, e por fazerem parte de uma sociedade que tem, na posse dos bens materiais, a maior referência de prestígio social.

É preciso encontrar um caminho ou, então, se perpetuará o que diz o personagem Alfeu, interpretado pelo cantor Tony Garrido, no filme com o mesmo título e que reinterpreta a mitologia, com conotações da realidade da violência do Rio de Janeiro. Diz esse personagem que, “[...] lá embaixo, descendo o morro, não importa: ser negro, pobre ou bandido, é a mesma coisa”.

5.2.3 Representantes da direção sobre “eficácia escolar”

Esta parte do estudo destina-se a detectar, de forma específica, como a Vice-diretora, Professora A., e a Coordenadora Pedagógica, Professora M. analisam alguns fatores determinantes da eficácia escolar.

O modelo do questionário que se segue está baseado em parte de um documento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, denominado “Instrumento 2”, que é distribuído nas escolas com o objetivo de conhecer dados sobre o PDE – Programa de Desenvolvimento Escolar, nas diversas Unidades de Ensino do Estado da Bahia.

O item em análise foi “Efetividade do processo de ensino-aprendizagem”.

Para cada uma das características do item em análise a Vice-diretora e a Coordenadora atribuíram notas de 1 a 5, correspondendo às seguintes escalas:

1 = Nunca / Muito Fraca

2 = Raramente / Fraca

3 = Às vezes / Regular

4 = Na maioria das vezes / Bom

5 = Sempre / Muito Bom

A seguir, registram-se as características e, em seguida, a nota atribuída pela Vice-diretora e pela Coordenadora em comum acordo.

5.2.3.1 Características:

1. A escola dispõe e utiliza parâmetros curriculares: 3.
2. Os conteúdos para cada disciplina e para cada série ou ciclo são organizados de forma seqüencial: 4.
3. Os professores sabem qual o conteúdo a ser trabalhado em cada série ou ciclo ou em cada disciplina: 4.
4. Os professores sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor: 2.
5. As etapas e níveis de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos são claramente definidos: 4.
6. Os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos podem ser medidos: 5.
7. Os eventos escolares e assuntos administrativos são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas: 3.

8. O tempo previsto para cada matéria é claramente definido e seguido pelos professores: 2.
9. Os professores começam e terminam as aulas pontualmente: 2.
10. a interrupção das aulas devido a ausência de professores, reuniões recessos, etc, é mínima: 4.
11. Os professores dispõem de um plano de aula pronto quando os alunos entram em sala de aula: 4.
12. A transição entre atividades desenvolvidas em sala de aula é rápida: 3.
13. Há normas em relação a atraso e faltas tanto para professores quanto para alunos: 5.
14. A maior parte do tempo dos alunos na escola é dedicada a atividades de aprendizagem: 4.
15. O ritmo de instrução é ajustado de modo a atender os alunos que aprendem com maior ou menor rapidez: 2.
16. Os alunos que não terminam as tarefas durante a aula são orientados para fazê-las depois da aula, para que mantenham o ritmo da turma: 2.
17. As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores: 3.
18. Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades: 3.
19. Os professores explicam aos alunos os objetivos das lições e da matéria numa linguagem simples e clara: 3.
20. Os alunos sabem com antecedência o que é esperado deles: 3.

21. Os professores estabelecem uma relação entre a lição passada e a lição presente, lembrando aos alunos os conceitos ou habilidades-chave estudados anteriormente: 4.
22. Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia-a-dia dos alunos: 4.
23. Durante as aulas, os professores fazem perguntas sobre pontos-chave da lição para verificar a compreensão e estimular o raciocínio dos alunos: 4.
24. Exercícios, tarefas e provas são corrigidos e devolvidos rapidamente: 3.
25. Os professores fazem elogios e críticas construtivas aos alunos em sala de aula: 4.
26. Os professores promovem a interdisciplinaridade entre as matérias: 2.
27. Os professores exploram a correlação de conteúdos entre a série anterior e a subsequente: 4.
28. Os professores promovem a aprendizagem colaborativa entre os alunos: 3.
29. Os professores conhecem a realidade sócio-cultural e econômica dos alunos: 3.
30. O professor planeja, no começo do ano, como trabalhará sua disciplina durante o ano letivo informando os alunos sobre seu plano de trabalho: 4.
31. O professor pode mostrar a qualquer pessoa o seu plano de curso e explicar como funciona: 4.
32. As regras e procedimentos disciplinares em sala de aula são conhecidos por todos: 5.

33. Os professores reforçam comportamentos positivos e socialmente corretos dos alunos, principalmente daqueles que apresentam problemas de comportamento: 5.
34. Os professores param rapidamente distúrbios que ocorrem na sala de aula, evitando assim que a classe inteira seja perturbada: 5.
35. Os problemas de indisciplina são resolvidos em sala de aula, sem necessidade de encaminhar os alunos à direção: 5.

O principal objetivo da inclusão das respostas a esse questionário no estudo é mostrar que existem diversas contradições entre estas respostas e o que pude observar durante a pesquisa de campo e o tempo em que trabalhei como docente na escola, além dos depoimentos dos estudantes que demonstram experiências contrárias ao que declara a vice-diretora e a coordenadora.

As três últimas questões, que tratam da disciplina na escola, receberam conceito máximo das entrevistadas, sugerindo que as normas da escola são estabelecidas de comum acordo com a comunidade. Não foi isto que percebi nas pesquisas, visto que, só para exemplificar a contradição, por diversas vezes vi a direção de a escola solicitar a presença de um policial do programa “amigos da escola” para resolver conflitos internos.

A questão 13 está com destaque em negrito, por acreditar que o hábito de controlar a frequência do professor com o carimbo “Não Compareceu” é estranho devido ao fato de que a direção carimba a caderneta do professor como forma de punição. No final do mês, este professor tem as faltas descontadas em seus salários, mas o problema está em não existir na escola um sistema que obrigue o professor a repor as aulas não ministradas. Uma vez punido no salário, a “justiça” contra sua falha já estaria executada, por isso ninguém mais toca no assunto.

Contudo, o aluno é o único prejudicado, pois, no caso de haver professores que faltem com relativa continuidade, naquela disciplina os alunos certamente serão muito prejudicados.

Por diversas vezes, em momentos de reuniões pedagógicas sempre aparece a voz de algum professor que faz a sugestão de que se coloque no carimbo os dizeres “aula a repor”, e que posteriormente a coordenadora ou a diretora deveria procurar o professor. Ou vice/versa, para dialogar e chegar a uma solução quanto aos motivos das suas faltas. Mas esta proposição sempre é prontamente rejeitada. Parece evidente, então, que não existe interesse pelo diálogo e solidariedade, importando mais a capacidade de punir que uns precisam demonstrar que têm sobre outros.

Essa argumentação do último parágrafo por si só explicaria grande parte do clima de desconfiança e falta de solidariedade que envolve o ambiente da escola. Serve também para que se compreenda como funciona a mentalidade de alguns dirigentes escolares quando tentam, como se vê nas respostas do questionário, passar uma imagem que não condiz com a realidade da escola. É grave também comprovar que o questionário está baseado em um outro bem mais abrangente, o qual foi utilizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia enquanto instrumento para conhecer a realidade das escolas públicas do Estado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu dentre outros objetivos, identificar a relação entre violência, pobreza, discriminação étnico-cultural e escola pública. Na introdução, foi colocado como problemática que me moveu para a realização da pesquisa, o fato de tentar compreender por que principalmente a parcela de afrodescendentes da escola está sempre envolvida nas ocorrências de atos de violência, como o estado de violência é determinante para que ocorram tais atos e por que são exatamente os afrodescendentes que de vítimas passam a ser responsabilizados por estas ocorrências.

Minha postura enquanto pesquisador da temática é de que o problema de se atribuir aos afrodescendentes a responsabilidade pelos atos de violência representa, hoje, uma constatação de que a escola brasileira não está ainda, depois de cinco séculos de Brasil, imbuída, honestamente, da vontade de resolver questões de injustiças contra a população herdeira dos africanos que deram seu suor e seu sangue na formação deste país.

As metas que me propus alcançar foram atingidas, logrando conseguir compreender qual a origem desses atos de violência praticados por alunos. Eles representam uma resposta ao descaso com que são tratados na escola. O ato de violência é também expressão de quem quer dizer “- Ora, se essa escola já está depredada, se não se importam comigo enquanto ser humano... eu também não preciso sofrer calado!”

Pode-se perceber também, que o estado de violência que se instaura na escola e determina os atos de violência, é a efetivação de uma política que ainda hoje não conseguiu se desvencilhar da visão europocêntrica, que valoriza uma parcela branca e poderosa da população em detrimento de uma maioria negra, embora isto ocorra

por trás das cortinas e que apregoa, ainda hoje, a absurda idéia da democracia racial no Brasil. A efetivação do estado de violência determina, na escola, um dos seus impactos – a discriminação étnico-cultural.

A pesquisa possibilitou, também, caracterizar as diversas formas que esclarecem o que é a dinâmica da violência nas escolas. Foi constatado que a violência tem um caráter polissêmico e poliforme. Ela é tão abrangente que não se constitui em fenômeno fácil de ser definido.

Foi identificado, no entanto, que o cotidiano escolar, quando observado cuidadosamente, já mostra formas de resistência e afirmação socioexistencial, a partir dos próprios comportamentos de uma parcela da população dos alunos de descendência africana, os quais demonstraram ao longo da pesquisa, que possuem consciência do descaso a que estão submetidos na escola e em setores diversos da sociedade.

Acredito que a violência se apresenta na escola pública de ensino fundamental, assumindo formas sutis. Todos os envolvidos com as questões educacionais, principalmente, no que concerne à escola pública, admitem a densidade da temática violência. Sob o aspecto da discriminação étnico-cultural, o estudo toma uma feição também densa e mais complexa.

As opiniões dos sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar, que são capazes de confirmar ocorrências de violência em escolas públicas de modo geral, são unânimes no tocante à violência física entre alunos e a depredação do patrimônio público da escola, por exemplo.

Porém, quando se particulariza o olhar nas questões étnico-culturais, urge a necessidade de relativizar e, ao mesmo tempo, fundamentar rigorosamente as argumentações por via de fundamentação teórica amplamente aceita nos meios

acadêmicos. Se não se faz isto, corre-se o risco de, mais uma vez, cair no descrédito promovido pelas mesmas forças oficiais que dirigem a educação no Brasil e investem incansavelmente em projetos de manutenção da “ordem e normalidade” do nosso sistema educacional, tão controvertido, se visto por olhos mais críticos.

Neste trabalho, procurou-se atentar quanto aos aspectos da discriminação étnico-cultural, tendo como cerne da problemática a percepção de que esta forma de violência se encontra mais amplamente representada em atitudes mais sutis do cotidiano escolar. A violência, enquanto forma de discriminação étnico-cultural, é uma realidade da escola pública que foi *lócus* da pesquisa por um denso período de vinte e quatro meses. O espaço foi utilizado, como referência, para compreender, de forma mais sistematizada, aquilo que já inquieta há mais de treze anos, período que corresponde ao tempo de atuação como docente, nos níveis fundamental e médio de ensino em escolas públicas.

Não se tem dúvida de que a realidade da escola pesquisada corresponde à mesma realidade da grande maioria dos estabelecimentos de ensino público da cidade, que atuam na Educação Básica, o que não se perde, porém, é o foco no fato de compreender a subjetividade que envolve cada escola e a ipseidade que caracteriza cada indivíduo componente dessas escolas.

Disse anteriormente “grande maioria”, querendo crer que vale a máxima que diz “toda regra tem exceção”. Faz-se necessário acreditar que algumas escolas conseguirão resolver questões que as leve à realização plena da sua função social. É necessário utopia para acreditar que, em algum lugar, alguma coisa está acontecendo no sentido de que a escola pública esteja encontrando um caminho que conduza à ética da coexistência pacífica e, ao mesmo tempo, que esteja atenta diante da diversidade cultural.

Diante do que foi visto até aqui, já é possível formular questionamentos básicos e respondê-los.

– A violência poliforme é uma realidade das escolas públicas de ensino fundamental de Feira de Santana? Sim. É uma realidade!

– A violência verificada tem um aspecto relevante na sua manifestação étnico-cultural? Sim. Porém, neste aspecto, é preciso que se tenha mais cautela e que se deixe aguçar a visão, os ouvidos, o tato, o olfato... Todos os sentidos, para que se possam perceber, no cotidiano da escola, as diversas nuances que tendem a ocultar a violência que está contida em cada gesto, em cada palavra, em cada atitude que se dirige a um aluno com características africano-brasileiras. Dever-se-ia evitar a tendência a normalizar e banalizar este tipo de violência tão devastador para a auto-estima da população negra da escola.

– É realidade que a violência, entendida aqui como dissidência (Maffesoli, 1987), ocorre na escola. Neste caso, a violência assume um caráter utilitário, pois os atos de violência dos alunos devem ser vistos como reação afirmativa e natural diante de uma situação de anomalia quanto ao tratamento que lhes é dispensado na escola.

Com intenção de sintetizar, diria que, basicamente, três são os eixos causadores das várias formas de violência nas escolas, a seguir discriminados.

Primeiro, está a descontextualização do que é veiculado em sala de aula, através de conteúdos curriculares, estranhos às necessidades socioexistencias dos alunos afrodescendentes da escola pública. Estes se vêem excluídos mais uma vez, pois não se sentem sujeitos históricos, os conteúdos estudados não lhes dão respostas ou saídas para as humilhações que, direta ou indiretamente, a sociedade como um todo hes tem causado.

Os alunos não vislumbram uma possível aceitação no mercado de trabalho a partir do referencial que a escola pública lhes pode dar. Estes alunos são conscientes da situação de sucateamento e descrédito que caracteriza o sistema público de ensino. São capazes de, se não compreender, pelo menos sentir como funciona o jogo dissimulado do Estado em relação ao ensino público básico. Os professores, que geralmente são vistos como formadores de opinião, estão desmotivados e cansados devido a fatores como a falta de salários dignos e de condições aceitáveis de trabalho e respeito. Isto é uma agravante no olhar do aluno, pois, muitas vezes, busca na imagem do professor a força que eventualmente não encontra nos pais.

Um segundo aspecto a ser considerado, na perpetuação da violência, é o fato de a escola representar um espaço de reprodução das desigualdades sociais que ocorrem na sociedade como um todo. A sociedade deposita muita confiança na instituição escola, por tudo que ela deveria socialmente representar no que concerne ao acolhimento dos filhos das famílias com menor prestígio social. Ao mesmo tempo, espera-se que seja capaz de proporcionar conhecimento que instrumentalize esses alunos para a conquista de seu espaço próprio em uma sociedade cada vez mais seletiva e competitiva, bem ao modo capitalista de conceber o mundo.

A instituição escolar frustra essa expectativa. Nela, estão latentes os mesmos interesses da classe dominante brasileira que historicamente tem submetido o povo pobre e negro à miséria e à submissão. A ideologia dominante, que impera na ambiência escolar e que não é obviamente sincera com todos quanto aos seus reais objetivos, influencia em todos os aspectos, principalmente na elaboração de leis que regem a escola verticalmente, de cima para baixo, via sujeitos e órgãos oficializados para fazê-la funcionar segundo interesses de classes.

Um terceiro aspecto que demanda estudos mais cuidadosos para compreender a violência nas escolas, principalmente no concernente à discriminação étnico-cultural, é a ação do estado de violência sobredeterminando os atos de violência.

Esse estado de violência se constitui a partir das ações nitidamente neocoloniais que se apresentam com a tentativa de denegar o patrimônio civilizatório africano-brasileiro e aborígine, os quais formam substancialmente a nação brasileira.

As investidas genocidas antropocêntricas e etnocêntricas, que se constituem como um retrocesso na vida do povo brasileiro, têm significado um entrave (do século XVI até hoje) para que os afrodescendentes se constituam como seres humanos conscientes da importância da sua ancestralidade africana. Todas essas investidas nos têm amputado, inclusive, a possibilidade de conhecermos nossas famílias ancestrais, visto que até o sobrenome que herdamos não são das nossas origens africanas e sim dos senhores de escravos do nosso passado colonial.

Os atos de violência originados de alunos afrodescendentes ou mesmo de alunos brancos (estes últimos devem ser tratados em outra oportunidade), percebidos na escola pública, podem ser compreendidos como uma forma de reação a toda essa investida neocolonial que é reproduzida de diferentes formas no ambiente escolar. Os alunos afrodescendentes, principalmente, não encontram quem os represente e lhes dê direito à vez e voz no espaço escolar, o qual ele elegeu como uma opção de projeção de vida. No caso da população negra da escola, os discursos ditos modernizantes que têm surgido, precisam sair da retórica e se transformar em ações. No mínimo, Ações Afirmativas que se diversifiquem e se ampliem e dêem início a correções das injustiças patrocinadas pelas elites que historicamente dominam o Estado brasileiro.

Não se trata de colocar o grupo étnico composto de alunos negros, nem como coitadinhos, muito menos acima dos outros grupos, mas precisamos de direitos de igualdade e respeito para uma coexistência pautada na política da paz e, sobretudo, de respeito mútuo. Enquanto isto não ocorre, estaremos assistindo, às drásticas conseqüências das mais diversas formas de violências na escola.

O resultado desta pesquisa mostra que as metas que me dispus a alcançar, foram-se configurando, na medida em que ficou comprovado que existem diversificadas formas de elaboração da violência entre os sujeitos que constituem a comunidade educacional pesquisada.

A discriminação étnico-cultural é percebida como um dos aspectos mais sutis da violência, devido exatamente à sua capacidade de se apresentar de uma forma mais velada e não assumida, principalmente por uma parcela do professorado e direção da escola, em consonância com as instâncias hierarquicamente superiores.

Os conflitos surgem na escola, determinando uma ética e uma estética da violência poliforme, exatamente pelo fato de não existir, nesta, uma ação de parte dos professores, dirigentes e instâncias educacionais superiores, voltada para o objetivo de resolução de conflitos cotidianos e alicerçada em princípios psicológicos, culturais ou sociológicos realmente adequados. Precisa-se, principalmente, levar em conta, que os alunos que freqüentam a escola pública, geralmente são portadores de carências não apenas socioeconômicas, pois, como se estas não bastassem, são estigmatizados dentro e fora da escola, devido a sua descendência étnica.

Já se constata iniquetações originadas especificamente de alunos de ascendência africana que sinalizam a existência de um nível considerável de conscientização, quanto à sua condição de negro em uma sociedade que tem na escola uma continuidade de sua cultura discriminadora. Infelizmente, ainda não

podemos considerar que a maioria dos alunos negros já chegou a um nível de conscientização que seja suficiente para fazer cessar tais injustiças. Mas já está havendo um grande avanço nesse sentido. E isto, as observações, leituras, reflexões e contatos com os sujeitos da pesquisa têm evidenciado.

A escola pesquisada não foge à regra da maioria absoluta das outras escolas públicas do Estado da Bahia. Os dirigentes escolares, na sua maioria, são representantes do governo estadual, diante da comunidade educacional, e não o contrário. O aluno é o grande prejudicado, pois geralmente não recebe formação e informação suficientes para compreender o que ideologicamente lhe é imposto.

Ainda no que se refere à escola, vê-se que o segmento de professores encontra-se representado por um contingente expressivo, que não quer refletir sobre sua prática, até por estar com a auto-estima tão abalada que não consegue vislumbrar uma saída digna para a educação e, neste caso, vive sonhando com a aposentadoria. Esta falta de auto-estima geralmente está associada ao desprestígio da profissão, devido principalmente a baixos salários, que os impossibilitam de demonstrar algum poder material convencionalmente aceito pela sociedade de consumo.

Quanto à territorialidade onde se insere a escola, observa-se que o bairro Sobradinho é um dos mais antigos de Feira de Santana e que, como os demais, passa a sentir os reflexos da violência generalizada, até por fazer fronteira com bairros que se estendem mais para a periferia da cidade, os quais sofrem problemas diversos de falta de infra-estrutura, inclusive políticas de combate à violência através de programas sociais realmente comprometidos com a estrutura e não com a conjuntura ou a circunstância.

O nível de conhecimento histórico de alunos e professores sobre o bairro e a cidade encontra-se na superficialidade. As obras literárias que falam da história da cidade são raras e com pouco aprofundamento, salvo algumas poucas pesquisas acadêmicas que naturalmente tratam de temas específicos. Apesar desta necessidade, não se constata interesse, entre alunos e professores, de pesquisar as raras obras existentes, elas estão, contudo, indicadas na lista de referências deste trabalho.

Do que foi visto até aqui, devem-se pontuar ainda, mais algumas argumentações.

A discriminação é promovida e reforçada na educação escolar de diversas formas. As condições salariais, a desvalorização do professor, a pouca atenção que a maioria dos governos vem dando à escola pública são alguns dos fatores que fazem com que o próprio educador acabe, sem perceber, reproduzindo e reforçando a discriminação e o preconceito, os quais geram a violência.

Não basta que se perceba as causas e conseqüências da violência poliforme nas escolas. É preciso dar um basta no velho hábito de apenas denunciar. Urge a necessidade de engajamento em projetos propositivos que visem união de forças possíveis para resolução de problemas e a indicação de possíveis saídas para esta crise de valores humanos, também nas escolas.

Inicialmente, a escola deverá buscar parceiros para resolver as questões, para as quais os órgãos governamentais não os instrumentalize para resolver por si só. Como já citado, a função do Estado seria proporcionar melhor qualidade de vida para os cidadãos, se isto não ocorre, urge necessidade de uma ação que se origine nas partes mais interessadas. Neste caso, a escola deveria aprioristicamente, convidar a comunidade em seu entorno, para, numa relação de parceria, discutir os

problemas e buscar conjuntamente, soluções para estes. Minimamente, este seria um passo inicial. Esta deve ser é a postura ética da escola, baseada na sinceridade e busca de solidariedade.

Do mesmo modo que nós, educadores, buscamos para nós mesmos princípios de respeito à própria vida e respeito à subjetividade de nossas ações, a autonomia profissional e a auto-estima, estes mesmos princípios deverão constituir objetivos que se transformem em proposições e se constituam em parte dos repertórios de necessidades a serem supridas, através das parcerias possíveis, em cada um dos nossos alunos.

[...] isso pode ser feito com debates, gincanas, oficinas de arte e profissionalizantes, festivais de hip hop, capoeira, torneios esportivos, excursões, visitas a museus e a órgãos de interesse público. A idéia é que a escola rompa com seus muros e traga a vida para dentro dela, com suas alegrias e contradições (SOARES, 1999, p. 62).

Precisamos buscar parcerias que visem dar, à comunidade, maior participação na escola e, ao aluno, condições de aquisição de novos saberes que, somados aos que já trazem quando chegam à escola, lhes sejam úteis no cotidiano da vida. Tudo isto sem desprezar o que de realmente útil esteja contido nos conteúdos escolares.

Faz-se necessário que a escola encontre então, meio de propor maior inter-relação entre comunidade, escola e sociedade como um todo, no sentido de proporcionar o surgimento de novos valores artísticos, esportivos e literários entre os alunos. Estas virtudes certamente existem, bastando boa vontade para percebê-las na comunidade escolar.

Urge a necessidade de acabar, de uma vez, com os preconceitos e as discriminações que querem fazer crer que negros, pobres e indígenas, por exemplo, são desprovidos de qualidades e potenciais.

Nesse sentido, quero finalizar, utilizando inspiração no pensamento do filósofo existencialista, Paul Sartre (1997) quando diz que não importa o que fizeram conosco, o importante é como se vai agir a partir desta nova realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Rua, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, UNESCO / MEC / UNE, 2006.

_____. **Educação e incivilidade**, ano 2004. Disponível em: <www.centrorefeducacional.pro.br/eduinciv.htm>. Acesso em: 2 de abr de 2006, às 18:00h.

ALMEIDA, Oscar Damião de. **Dicionários personativos: Históricos e geográficos da Feira de Santana**. 3ª ed. Feira de Santana: Gráfica Modelo, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Presença. São Paulo, Martins, 1969.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. trad. Emir Sader, 1995, p. 9-23.

ANDRÊ, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Paperus, 1995.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARENDT, H. **Sobre a Violência** (1969). Rio de Janeiro: Relume, 1994.

ARON, Raimond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução de Sergio Bath, 5. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ATAÍDE, Iara Dulce Bandeira de. **Decifra-me ou devoro-te**. 2ª edição, São Paulo: Edições Loiola, 1993.

ATAÍDE, Yara Dulce. **Clamor do presente**. São Paulo: Edições Loiola, 2002.

BARRETO, Vicente. **Educação e Violência: reflexões preliminares**. In: ZALVAR, Alba (org). **violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 55 – 64.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Metodologia Científica: Manual para elaboração de textos acadêmicos, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro, UVA, 2005.

BERMAN, Marshal. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia de letras, 1986.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994, pp. 19-62.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1998

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAMACHO, Luzia Mitiko Yshiguro. **A violência nas práticas escolares de adolescentes**. Disponível em < www.novaescola.com.br > . Acesso em: 09 fev 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, violência e cotidiano escolar**. Disponível em: < dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau-dhviolencia.html > Acesso em: 27.08.03.

CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. 2 ed., Rio de Janeiro: D&P, 2001.

CARDIA, Nancy. **A violência urbana e a escola** . Rio de Janeiro. In.: Revista Contemporaneidade e educação, ano 11, n. 2, set. 1997.

CARVALHO, Rosely Cabral de. **“Princesa do Sertão” 21 anos de violência**: Feira de Santana – Bahia, 1979-1999. A transição epidemiológica e a mudança do perfil de mortalidade. Tese de doutorado em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2003.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e casos em áreas urbanas**. Brasil, 2001. Disponível em <www.unesco.org.br>. Acesso em 11 nov 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean – Claude (coords.). **Violences à l’école –etat des savoirs**. Paris: Masson e Armand Colin éditeurs, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Público, Privado, Despotismo**. In.: Novaes, A. Ética, 7ª reimpressão, São Paulo: Companhia das letras. 2001, p.345 - 391.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e Violência**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, p. 3, São Paulo, 14 mar. / 1999.

CHESNAIS, Jean Claude. **Histoire de la violence**. Paris: Editions Robert Laffont, 1981.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala a Colônia**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1966.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA JR, Henrique. **Nós afrodescendentes**: História africana e afro-descendente na cultura brasileira. Brasília, UNESCO, 2006. Disponível em: <www.unesco.org.br>. Acesso em: 25 fev 2006, Às 21:00h.

DEBARBIEUX, Éric. **La violence dans las classe**. Experiences et pratiques dans dès classes difficiles. Paris: ESF éditeur, 1990.

_____. **La Violence à ecole**: aproaches eropenes . Institute National de Recherche Pedagogie. In: Revue Française de Pedagogie, M. 123- avril, Mai- Juin, 1998.

DURKHIM, Emile. **O suicídio**. Lisboa: Presença, 1960.

EZPELETA, J.; RCKWEL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FANON, Frantz, **Peles Negras**: Máscaras Brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FAZENDA, Ivani (org). **Pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. São Paulo: Papiros 2001.

FERREIRA, Augusto. **Quem exige nível superior não contrata negro**. Tribuna Feirense, p. 4, 30 nov. / 2003.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais**: Cracterização e procedimentos. Recife, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar da civilização**. Trad. de José Otávio de Aguiar. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FUKUI, Lia. **Estudos de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo**. In Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas.São Paulo: Cortez, mov. M. 79, 1991, p. 68-75.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GIDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. **“Violence et comportements agressifs dons lês écoles Anglaises”**. In.: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA Catherine. La Violence em millieu scolaire – 3-dix aproaches em Europe. Paris; ESF, 2001, p. 43-70.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: O Breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia de Letras, 2000.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Série: o homem e a história).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) . **Censo demográfico 2000 - Estado da Bahia**. Rio de Janeiro, 2002.

LAGEDINHO, Antonio de. **A Feira na década de 30**. Memórias: (s. n.), 2004.

LEAO, Carneiro Emmanuel. Modernidade e Violência. In: SANTOS, Juana Elbein. **Democracia e Diversidade Humana**: Desafio Contemporâneo. Salvador, Edições SECNER, 1992.

LE GOFF, Jaques. **A história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIMA, Zélia Jesus de. **Lucas Evangelista**: O Lucas da Feira. Estudo sobre a rebelião escrava em Feira de Santana. Dissertação de Mestrado. EFBA, Salvador, 1990.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentados**: a construção discursiva de raças, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2002.

LUDKE, Menga ; ANDRÊ Marli E. D. **A pesquisa em educação**: Abordagem qualitativa: São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. **A afirmação das medidas afirmativas**. Jornal Folha Dirigida, Salvador, 15 out/2004, p. 17-18.

_____. **Da Porteira para Dentro, da Porteira para Fora**: A tradição Africana-brasileira e a pluralidade Nacional. In: SANTOS, Juana Elbein dos. **Democracia e Diversidade Humana**: Desafio Contemporâneo. Salvador, Edições SECNEB, 1992.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira – Salvador. Centro Editorial e Didático da UFBa.: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.

_____. LAPASSADE, G. **Alguns aspectos da comunicação na cultura negra**. In.: Revista Vozes, Petrópolis, nº 9, 1977.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Ideologia da cidadania e a comunalidade africano-brasileira. **Revista da FAEBA**, Salvador, UNEB, n. 3, p. 26-36, 1994.

_____. LUZ, Narcimaria. Editorial. **Caderno de Pesquisas Sementes**. Vol. 03, m. 5/6, jan/dez. 2002.

_____. LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. (Org.) **Pluralidade Cultural e educação**. Salvador: Séc/ SECNEB, 1996, p.75-87.

_____. **OPA AIYÊ ORUN**: Urge uma ética do futuro para a educação contemporânea. In.: Revista SEMENTES, v.3, n.5/6 (jan./dez), Universidade do Estado da Bahia, 2002.

_____. **Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação**. In.: Revista da FAEEBA, Salvador, n. 10, jul/dez. 1998, p.153-168.

_____. **Odara**: Os contos do Mestre Didi. In.: Revista da FAEEBA, Salvador, n. 9.1998. p. 37-46.

_____. **Ideologia da cidadania e a comunalidade africano-brasileira**. In.: Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, n. 3 1994, p. 26-36.

_____. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. Salvador: SECNEB, 2000.

_____. **Bahia, A Roma Negra**: Estratégias comunitárias e Educação Pluricultural. In.: Revista da FAEEBA, Salvador, n. 13, p.45-62, jan./jun. 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAFFESOLI, Michael. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

MALUF, Marina. **Ruídos da memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friederick. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martins Claret, 2001.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica, 2001**. Disponível em:<www.unes.org.br>. Acesso em: 21 mai 2004, asa 15:00h.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem**: resistências e práticas negras de territorialização no espaço da exclusão social - Salvador (1850-1888). Tese Doutorado em História, Universidade PUC, São Paulo, 2000, p.413.

_____. **Ação afirmativa na Universidades do estado da Bahia**: razões e desafios de uma experiência pioneira. Brasília UNESCO, 2006. Disponível em: www.unesco.org.br . Acesso em:20 abr 2006.

MATTOSO, Kátia M.Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1982.

MIDLEI, Jussara. **Políticos Educacionais brasileiros e a formação continua dos professores da Educação Básica Nordestina**. Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade, Salvador, V11, n. 17, p. 153-164, jan/jun, 2002.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História em campo minado** (subterrâneos da violência), tópicos educacionais, Recife, v. 10, n. 1/2, p. 7-14, 1992.

MOREIRA, Vicente Deocleciano. **Projeto memória da feira livre de Feira de Santana**. In.: Revista Sitientibus, Feira de Santana, n. 18, p. 167-196, jan./jun. 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo-Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

MOREIRA, Vicente Deocleciano. **Projeto Memória da Feira Livre de Feira de Santana**. A escravidão em Feira de Santana (primeira parte). In.: Revista Sitientibus, Feira de Santana, 5(8): 131-133 1988.

_____. Projeto Memória da Feira Livre de Feira de Santana. **A escravidão em Feira de Santana** (segunda parte), In.: Revista Sitientibus, Feira de Santana, 6(9): 159-161, jan./jun. 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo, Alteridade, Identidade, Cidadania, Democracia**. In.: Santo, Elbein dos. (org.) Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo. Salvador, Edições SECNEB, 1992.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NOGUERIA. Cláudio M.M ; NOGUEIRA Maria A. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**: Limites e Contribuições. Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002, p. 15-37.

NOGUEIRA, R. M.C. D.P.A. **A pratica da Violência entre pares**: o billyng nas escolas. In Revista Iberoamericana de Educacion, n. 37, 2005, pp. 93-102.

OLIVEIRA, Clóvis Frederico R.M. **De Empório a princesa do sertão**: utopias civilizadoras em Feira de Santana. (1893-1937), Dissertação de Mestrado em História Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

OLIVEIRA, Jairo Cedraz de. **A historia de Feira precisa ser reescrita**. Disponível em: <www.feiradesantana.com.br/lucas>. Acesso em 26 jan 2006, às 19:00h.

_____. **Lucas**: Herói ou mito? Feira de Santana, 2005. disponível em: www.feiradesantana.com.br/lucas. Acesso em 26 de janeiro, 2006, às 20:00h.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade étnica e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editoria, 1976.

ORNELLAS, Maria de Lurdes Soares. **Imagem do outro (e) ou imagem de si?**. Salvador: Portifolium, 2001.

PERALVA, Angelina. **Escolas e violências nas periferias urbanas francesas**. In.: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (org.) **Violências e vida escolar**. Contemporaneidades e educação, Rio de Janeiro, 1997.

POPPINO, Rolie E. **Feira de Santana**. Salvador, Itapoã, 1968.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. (PMFS). **Lógica**: Apostila para concurso público para professor. Feira de Santana, 2002.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas ; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Vestibular com cotas**: análise em uma instituição pública federal. Revista USP, M. 68, p. 58-75, dez/fev. 2005-2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Desigualdades no Ensino Superior**. Salvador, UFBA, 2000.

REVISTA DA FAEBA, n., 16 - 20.

ROUANET, Sérgio. **Iluminismo e contra-iluminismo**. In.: Cadernos de cultura e comunicação contemporâneas, Salvador: FACION, 1999.

SANTOS FILHO, J. C. dos. ; GAMBOA, S. S. (org) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1990.

_____. **Os direitos humanos e seus limites**. In.: SANTOS, Juana Elbeim dos. (org) **Democracia e Diversidade Humana; Desafio Contemporâneo**, Salvador, SECNEB, 1992, p.13-25.

SANTOS, Juana Elbeim dos (org.). **Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo**, Salvador: SECNEB, 1992.

_____. **Os nagô e a morte**. 7ª ed. Salvador: Vozes, 1993.

_____. **O emocional Lúcido**. Salvador, edições SECNEB, 2002.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**. Petrópolis, Vozes, 1997.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SEMENTES CADERNO DE PESQUISAS. Salvador, Universidade do Estado da Bahia. V.3, n. 5/6, jan./dez. 2002.

SEMINÁRIO ITALO - BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO COMPARADA. UNEB, Salvador, 14 a 16 de setembro de 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador, EDUFBA, 2001.

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

SILVA, Augusto Santos ; PINTO, José Moreira (org). **Metodologia das ciências sociais.** 10º ed. Porto Alegre: Afrontamentos, 1999.

SILVA, Aldo José Morais. **A percepção da moral oitocentista através dos registros eclesiásticos de óbitos – elementos para uma história cultural da saúde pública em Feira de Santana.** In.: Revista Sitientibus, Feira de Santana, n. 21, p. 101-116, jul./dez.. 1999.

SILVA, Luciene Maria. **A negação da diferença:** um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública. Tese(Doutorado em Educação) PUC – São Paulo, 2004.

SILVA, Renato Santos. **Contribuição Feirense à Guerra de Canudos.** Jornal Folha do Norte de 18 e 19 de setembro de 1977, p.6.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autentica Editora, 1999.

SOARES, Jackson. **Outro pai-de-santo é assassinado em Feira.** Tribuna Feirense, 15 jun. 2004.

SOARES, Maria Inês Lemos. **Escola e Comunidade:** resistência à violência. In: revista Presença Pedagógica, v. 5, 28, jul/ago/ 1999, pp 59-64.

SODRÉ, Muniz. **Apresentação.** In: MAFFESOLI, Michel. Dinâmica da Violência. São Paulo, Vértice, 1987/7-8.

_____. **Claros e escuros:** identidade povo e mídia no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Espaço e território no Brasil.** In.: Santos, Juana Elbeim (org).Salvador, SECNEB, 1992, p.45-55.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Instituição escola e a violência.** In.: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104. p. 58-75, jul, 1998.

_____. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** In.: Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun., 2001, p.87-103.

TRIBUNA FEIRENSE. Feira de Santana, 15 de junho de 2004.

_____, 30 de novembro de 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. **Trabalhos Acadêmicos:** Orientações Básicas. Coordenação do PEC/UNEB, janeiro de 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de Estágio de história, 1990.** 2ª pesquisa histórica e interferência na escola pública de 1º grau, em Feira de Santana.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Departamento de Educação I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade. **Temas selecionados para a disciplina Educação e Contemporaneidade,** 2004.

VILHENA, Luiz dos Santos. **A Bahia do séc. XVIII.** Salvador: Itapuã, 1969.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Rio de Janeiro: Americana, 1975.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador.** Escola, resistência e reprodução social. Porto alegre, artes Médicas, 1991.

ANEXO
ANEXO 1 : REPORTAGENS DO JORNAL TROBUNA FEIRENSE
2003-2004-2006

