



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

ANTONIO CARVALHO DOS SANTOS JUNIOR

**ALÉM DO PRETO NO BRANCO: FEITURAS CURRICULARES E AÇÕES
AFIRMATIVAS NEGRAS DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO (JUAZEIRO/BA)**

Juazeiro
2016

ANTONIO CARVALHO DOS SANTOS JUNIOR

**ALÉM DO PRETO NO BRANCO: FEITURAS CURRICULARES E AÇÕES
AFIRMATIVAS NEGRAS DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO (JUAZEIRO/BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Orientadora: Profa. Dra. Edonilce da Rocha Barros.

Juazeiro
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos Junior, Antonio Carvalho dos.

S237a Além do preto no branco: feitura curriculares e ações afirmativas negras do centro territorial de educação profissional do sertão do São Francisco (Juazeiro/BA)/ Antonio Carvalho dos Santos Junior. – Juazeiro: BA, 2016.

126 f.

Orientador: Prof^ª. Dra. Edonilce da Rocha Barros.

Dissertação (Mestrado em Educação, cultura e territórios semi-áridos) – Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2016.

1. Racimo. 2. Lei 10.639/03. 3. Identidade. 4. Política afirmativa.

Currículo

I. Barros, Edonilce da Rocha. II. Universidade do Estado da Bahia.

III. Título.

CDD 370.11

CDU 37.013

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANTONIO CARVALHO DOS SANTOS JUNIOR

**ALÉM DO PRETO NO BRANCO: FEITURAS CURRICULARES E AÇÕES
AFIRMATIVAS NEGRAS DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO (JUAZEIRO/BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Strictu Sensu - Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Área de concentração – Educação, Cultura e Contextualidade.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Edonilce da Rocha Barros
Doutora em Ciências Humanas
Universidade do Estado da Bahia
Orientadora

Josemar da Silva Martins
Doutor em Educação
Universidade do Estado da Bahia.

Janaina Guimarães da Fonseca e Silva
Doutora em Historia
Universidade de Pernambuco – Examinadora Externa

Aos sempre meus, mãe, pai e irmãos/irmãs. Aos meus companheiros de estradas. A todo povo preto

AGRADECIMENTOS

Nossa presença no mundo só se faz na
presença de outros. Precisamos,
inevitavelmente, de testemunhas para
as nossas vidas. Só somos com os
outros.

Primeiro a Deus, esse que se manifesta em diferentes elementos da natureza, e que também se faz humano; esse que nos convida à nossa busca do ser mais e, por isso, melhor no mundo. Deus que vibra nas/das várias formas e cores; Deus da diferença; Deus da equidade das diferentes formas de existência.

Importante também é agradecer os/as diferentes sujeitos encontrados no CETEP, principalmente aqueles/as que se tornaram sujeitos/as do meu estudo. Pois bom foi ter aprendido com a prof^a Gizélia, Gilmar, Marcos e o aluno Leonardo, e seu pai de santo Pretinho.

Muito obrigado professores do PPGESA pela possibilidade das aprendizagens, pelas leituras e debates dentro e fora das salas de aulas. Gratidão à minha orientadora Edonilce, suas leituras do trabalho sempre foram bem enriquecedoras; com ela percebi que, mais do que saber escrever, é preciso ser capaz de organizar o texto científico a fim de construir uma boa narrativa explicativa.

E, muito especialmente, aos colegas mestrandos. As coleguinhas: Rosi, Neila, Michelle, Sayonara, Manu que foram essenciais na minha caminhada, no meu crescimento intelectual/humano.

Por ultimo, mas não menos importante, a UNEB e FAPESB pelo os recursos empregados na minha formação.

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão (Paulo Freire).*

RESUMO

Provocado pela insurgência da lei 10.639/03, que torna obrigatória o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na educação básica, nossa pesquisa tem o seguinte objetivo: Compreender como são construídas políticas afirmativas negras nas práticas escolares/curriculares de alunos/as e professores/as negros/as do Centro Territorial de Educação Profissional Sertão do São Francisco. Metodologicamente nossa pesquisa se fez como estudo de caso, com a perspectiva etnográfica, utilizando-se da observação participante e entrevistas como estratégia de construção de dados. Para isso ancoramos nossas reflexões no campo dos estudos do currículo. No entanto, pensamos o currículo como lugar de produção de representação; como movimento de forjamento de identidades, essas que se fazem em relações de poder. Pensamos a escola aqui a partir da política de afirmação da identidade, a desnaturalizamos, para assim, evidenciarmos sua atuação em torno das questões raciais. Observamos que no CETEP um movimento afirmativo se faz nas práticas de professores negros, estes contrariam o silêncio institucional em relação às questões raciais e promovem práticas pedagógicas que disputam o currículo, operando um enegrecimento deste. A partir do encontro com Leonardo foi possível também observar que a identidade religiosa do candomblé transita na escola. Em nossa perspectiva, a raça não funciona como uma categoria que se explica basicamente a partir de características fisionômicas e genéticas dos indivíduos, ela funciona como operadora de um sistema de exclusão econômica, social e simbólica que, ao produzir narrativas sobre o outro, naturaliza seu lugar de subalternidade. Desse modo, a política afirmativa, dizer-se negro, é o esforço de ruptura com essa lógica de representação e exclusão, construindo significados positivos a cerca do povo negro a partir do próprio negro. Isso foi o que podemos observar em ações pedagógicas erigidas no CETEP, onde três professores negros encampam uma afirmação negra nas dinâmicas curriculares. Afirmação essa que também se faz entre os alunos, inclusive na vivência da fé.

Palavras-Chaves: Raça/racismo. Lei 10.639/03. Identidade. Política Afirmativa. Currículo.

ABSTRACT

Caused by the insurgency of Law 10.639 / 03, which mandates the teaching of culture and African history and african-Brazilian in basic education, our research has the following objective: To understand how black affirmative policies in school/curriculum practices students are built and black teachers of the Professional Education Territorial center Sertao of São Francisco. Methodologically our research was done as a case study, with ethnographic perspective, using participant observation and interviews as data building strategy. For this we anchored our reflections in the curriculum of studies of the field. However, we think the curriculum as a place of representation production; as forging movement of identities those those that do in power relations. We think school here from the affirmation of identity policy, we denaturalized, thus evidence its operations around the race. We note with this, that in CETEP an affirmative motion is done in black teacher practices, these run counter to the institutional silence regarding racial issues and promote pedagogical practices, vying for the curriculum operating a blackening of this. It was also observed, from the encounter with Leonardo, that the religious identity of the Candomblé also moves at school. In our view, the race does not work as a category that explains basically from physiognomic and genetic characteristics of individuals, it works as an operator of an economic, social and symbolic exclusion system, to produce narratives of the other naturalizes its place subordination. Thus, political affirmative, to say black is the effort to break with this logic representation, exclusion, building positive meanings about the black people from the black himself. That's what we observe in pedagogical actions erected in CETEP where three black teachers adopt a black statement in the curriculum dynamics. A claim that also is among the students, including the experience of faith.

Key Words: Race/racism. Law 10.639 / 03. Identity. Affirmative policy. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Professora Gizélia Céliane Barbosa
- Figura 2** – Professor Gilmar Santos
- Figura 3** – Professor Marcos Velasch
- Figura 4** – Representação da Triangulação para Análise dos dados
- Figura 5** – Alunos no intervalo
- Figura 6** – Alunas no intervalo
- Figura 7** – Alunas na sala de aula
- Figura 8** – Aluna chegando na escola
- Figura 9** – Alunos no intervalo 2
- Figura 10** – Apresentação convidada do Colégio Est. Antonilio da França
- Figura 11** – professores e alunos cantam juntos
- Figura 12** – Apresentação do Afoxé Filhos de Zaxé
- Figura 13** – O público dança ao som do Afoxé
- Figura 14** – Banda da República do IRPAA
- Figura 15** – Apresentação de dança tenda de oxalá
- Figura 16** – Feitura de Santo 1
- Figura 17** – Feitura de Santo 2
- Figura 18** – Feitura de Santo 3
- Figura 19** – Feitura de Santo 4
- Figura 20** – Rodas de Conversa 1
- Figura 21** – Rodas de Conversa 2
- Figura 22** – Rodas de Conversa 3
- Figura 23** – Rodas de Conversa 4
- Figura 24** – Rodas de Conversa 5
- Figura 25** – Rodas de Conversa 6

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO	16
2 ENVIESANDO A TEIA: RAÇA/RACISMO, POLITICA AFIRMATIVA E CURRÍCULO	18
2.1 SOBRE A CATEGORIA RAÇA/RACISMO	19
2.1.1 Raça e as Classificações fisionômicas	21
2.1.2 Raça, hereditariedade e a ciências sociais	24
2.1.3 Racismo a Brasileira	26
2.1.4 Degenerados sociais por natureza	28
2.1.5 O império da brancura	29
2.2 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS	33
2.3 DESNATURALIZANDO O CURRÍCULO	36
2.3.1 Escola e cultura: lugares indissociáveis	36
2.3.2 Currículo: feitura de identidades e representação	38
3 PERCORRENDO VEREDAS METODOLÓGICAS	45
3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	45
3.2 MÉTODO DA PESQUISA.....	48
3.2.1 Estudo de caso	48
3.2.2 A perspectiva etnográfica	50
3.3 TÉCNICAS DE PESQUISA	53
3.3.1 Observação participante	53
3.3.1 Entrevistas	56
3.4 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	61
3.4.1 Sobre os Professores Negros	62
3.4.2 Sobre a Escolha da Escola	64
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	65
4 ENEGRECENDO O CURRÍCULO	67
4.1 APROXIMANDO-SE DO CETEP	68
4.2. A Lei 10.639/03: uma conquista jurídica importante	68
4.1 Sobre os Alunos	68
4.2 POLITICA DE AFIRMAÇÃO RACIAL NAS FEITURAS CURRICULARES	79
4.2.1 Dentro e Fora da Escola: depoimentos sobre racismo	79

4.2.2 Afirmação Racial como ato de r/existência	83
4.2.3 As Disciplinas e o/a Negro/a.....	87
4.2.4 Sarau Poético: dizendo-se publicamente negro	93
5 ORÍ QUE FREQUENTA A ESCOLA TAMBÉM ABRIGA ORISÁ.....	103
5.1 Candomblé, Religião Forjada na Resistência	103
5.2 ATOS DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA.....	105
5.2.1 Tem Gente de Asé na Escola.....	105
5.2.3 Fazendo o Santo: na Camarinha, em casa, na Escola	107
5.2.4 O Candomblé é Pauta em Rodas de Conversas	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

Nós somos as inscrições que ao longo das nossas vidas vamos realizando em nossos corpos; somos o tecido e a máquina de tear de nós mesmos. Nosso colorido se faz do tingimento que a relação com os outros nos propícia. Portanto, só somos com os outros. Nosso corpo é um lugar em feitura, em processo contínuo de conexões e reconexões complexas. Assim também é o pesquisador, um corpo que se faz e se refaz a cada novo problema que dele se suscita explicações/interpretações. Pensar a educação emerge então da necessidade de construção do meu corpo enquanto educador/pesquisador.

A vida na periferia, e o percurso escolar em instituições públicas, me possibilitaram inscrever em mim a necessidade de relações humanas pautadas na equidade. Os sons dos atabaques dos candomblés, os quais ressoam em meus ouvidos, invadem minha casa todos os dias. As cores negras da minha vizinhança são pinceladas aos meus olhos cotidianamente, expressivamente manifesta na pele dos indivíduos que estabeleço relações diversas, inclusive nas salas de aulas. As violências sofridas por esses indivíduos são igualmente perceptível aos meus olhos, em variadas situações, especialmente no ambiente escolar. Desse modo, essa pesquisa é fruto do compromisso que faço em não negligenciar esses sujeitos; de não negligenciar as inúmeras possibilidades de se fazer humano; de não negligenciar a forma violenta em que nos desumanizamos ao desumanizarmos os outros.

Por isso, nos preocupamos em pensar a escola como um lugar que requer à postura de interpretação dos seus sujeitos, postura essa que inscreve novos contornos no corpo daquele que interpreta. Com isso, esse estudo é provocado a pensar sobre sujeitos específicos que constroem as dinâmicas escolares. Partimos da necessidade de visibilizar identidades marginalizadas nos processos pedagógicos homogeneizadores. Assim como apontam estudos de pesquisadoras como CAPUTO (2012). Somos então desafiados a entender como a escola se relaciona com as identidades negras em suas práticas cotidianas, na construção dos seus currículos.

Falamos aqui em um pensar/repensar das finalidades da própria escola, pois partimos da proposição de que essa instituição deve ser reinventada continuamente, tendo como horizonte a construção da autonomia dos indivíduos e libertação dos seus espíritos, esses que podem se encontrar encarcerados pelos processos de hierarquização das existências em processos de opressão, assim como nos diz Paulo Freire (2011). Tal horizonte se faz possível na medida em que depreendermos esforços na construção de aprendizagens pautadas nas relações interculturais.

Várias identidades habitam o espaço escolar, e isso exige dessa instituição um esforço intercultural de tradução dos seus sujeitos. Isso significa a produção de um deslocamento profundo da escola, onde ela deixe de ser uma instituição demarcada por uma identidade hegemônica e excludente; onde ela deixe de produzir os reprovados e os incapazes, e passe então a produzir conhecimentos pertinentes aos que dela fazem parte. Em um processo de enegrecimento do Currículo, assim como nos fala Silva (1995).

Para tanto, a escola precisa direcionar o olhar para sujeitos que se encontram invisibilizados e que foram sistematicamente marginalizados, cultural e epistemicamente. Os povos negros fazem então parte desses grupos margeados e, com isso, esse estudo é importante na medida em que direcionam esforços em pensar como esses sujeitos se relacionam com a instituição escolar, percebendo assim, em alguma medida, as questões raciais implicadas nesse relacionamento. Sendo importante, na medida em que problematiza a existência de políticas afirmativas de identidades negras nas dinâmicas escolares, aos estudos do currículo.

Com isso, acreditamos que essa pesquisa se alicerça em um lugar de desejo, onde se concebe a educação escolar de forma contextualizada; onde se respeita e valoriza uma gama de conhecimentos que emergem do chão habitado por educandos e educadores, como nos disse Martins (2011). Conhecimentos esses que, por sua vez, formam o magma da existência desses sujeitos, e que não devem ser desprezados em nosso projeto de escola.

Sendo assim, percebemos que as questões raciais vêm sendo uma das preocupações constantes nas explicações históricas, sociológicas e antropológicas

do Brasil, e que por isso não podem ser desprezadas nos estudos em educação. Com a emergência da ciência moderna a categoria raça se estabeleceu como campo fértil da produção do conhecimento dito “científico”. Por meio de processos classificatórios ela funcionou como demarcadora e fixadora das desigualdades entre os diferentes sujeitos, naturalizando assim seus lugares sociais.

Esses processos classificatórios e naturalizadores acabaram por demarcar modos mais evoluídos de ser no mundo. A raça então vem funcionando como uma categoria discursiva organizadora de um sistema de exploração e exclusão socioeconômica e cultural, ou seja, o racismo (HALL, 2003). Esse sistema de classificação e exclusão povoa estruturalmente a sociedade brasileira e, por isso, a escola não o escapa. Nesse sentido, ela funciona como campo de produção de representações e identidades, essas que se estabelecem em processos de diferenciações. Diferenças que podem ser estabelecidas a partir da desqualificação do outro; um determinado capital cultural pode então ser produzido/reproduzido como a humanidade ideal a ser alcançada. A escola, e, portanto o currículo, se faz em relações desiguais.

Sendo assim, a lei 10.639/03 foi o que alavancou essa pesquisa, foi o ponto de partida. Pois acreditamos que ela não trata simplesmente da inserção de novos conteúdos em sala de aula, mas, antes de tudo, da criação de mecanismos que sinalizam para um re/pensar do currículo escolar. Trata-se da necessidade de produção de representações positivas a cerca dos povos e sujeitos negros, estes que estão em maioria na escola pública. Para isso, a escola necessita realizar diálogos profundos e íntimos com esses sujeitos, fazendo com que estes possam proferir seus próprios discursos sob o prisma de uma pedagogia que se realiza em uma escuta sensível da pluralidade de vozes presentes no ambiente escolar.

Nosso trabalho dar visibilidade a um movimento de afirmação racial presente em uma das escolas estadual de educação profissional da cidade de Juazeiro/BA. Fomos então instigados a investigar quem são os alunos e professores negros da escola pública Centro Território de Educação Profissional Sertão do São Francisco (CETEP). Orientamo-nos pelas seguintes questões: A lei 10.639/03 está sendo vivida nas práticas escolares? Existe política afirmativa nos processos curriculares? Como elas acontecem?

Com isso, tivemos o seguinte objetivo: Compreender como são construídas políticas afirmativas negras nas práticas escolares/curriculares de alunos/as e professores/as negros/as do Centro Territorial de Educação Profissional Sertão do São Francisco, tendo como referência a Lei 10.639/03. Além desse, 1. Problematizar as relações escolares a partir das questões raciais e das políticas afirmativas; 2. Compartilhar as narrativas de estudantes e professores/as negros/as sobre a vivência racial na escola; 3. Identificar no currículo do CETEP, nas práticas pedagógicas de professores/as e alunos/as negros/as, representações positivas sobre o negro/a impulsionadas pelas ações afirmativas no espaço escolar; 4. Descrever como a identidade religiosa afrodescendente é erigida/vivida na escola;

1.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho está organizado em seis partes distintas e interdependentes. Na primeira parte, na introdução, apresentamos nosso objeto de estudo; nossas questões problema. Partimos da feitura do corpo do próprio pesquisador, das suas motivações a promover tal empreitada investigativa.

O segundo capítulo tem como principais categorias analíticas a raça/racismo e as políticas afirmativas, além do currículo. Os estudos raciais no Brasil e as políticas afirmativas são apresentados ressaltando a invertida política que se desloca da negação à afirmação de identidades negras. Tecemos a primeira parte do capítulo trazendo cenas etnográficas da escola, observando como as ideias erigidas pelo racismo científico ainda são manifestas no cotidiano escolar. Também desenvolvemos debates teóricos a cerca do currículo, este pensado como lugar em movimento, fruto das interações cotidianas da escola; pensando-o ainda como dinâmica de produção de representações e, conseqüentemente, de identidades.

No terceiro capítulo apresentamos as veredas da pesquisa, ou seja, os caminhos teórico-metodológicos percorridos. Filiamo-nos ao campo dos estudos qualitativos, haja vista que acreditamos ser importante produzir explicações sobre o mundo nos implicando na construção do próprio mundo, sem anular o pesquisador em prol da

busca de objetividade e neutralidade. A opção foi pelo estudo de caso, no qual a perspectiva etnográfica se apresenta importante para melhor compreender os sujeitos da pesquisa. A observação participante e entrevistas foram adotadas como principais técnicas de construção/coleta de dados.

Na quarta parte do trabalho nos aproximamos da escola, demonstramos a existência de violências racistas vividas por alunos e professores. Constatamos que há afirmação negra nas falas desses mesmos sujeitos. Observamos ainda que as questões raciais não estão sendo pautadas no projeto político de toda à escola; mesmo assim, evidenciamos a existência de movimentos de enegrecimento do currículo. Movimentos que se fazem a partir da atuação de professores e alunos negros na escola, esses que afirmam suas identidades negras através de organização de ementas, organização de eventos e nos diálogos com a comunidade além-muro.

No quinto capítulo tratamos de uma identidade negra partícula. Essa que se faz de difícil percepção na escola. Leonardo, em seu processo de feitura de santo, nos possibilitou refletir sobre como a escola se relaciona com as religiões de matrizes africanas. Deparamo-nos no CETEP, com a realização de debates sobre as questões dos povos de santo, estes que se fizeram presentes; pais e mães de santo de terreiros da cidade convidados ao lugar de fala no evento.

A última parte reserva-se as conclusões finais, onde apresentamos de modo mais sucinto o conjunto de aprendizagens construídas pela realização da pesquisa. E assim arrematamos os pontos, damos os nos.

2 ENVIESANDO A TEIA: RAÇA/RACISMO, POLITICA AFIRMATIVA E CURRÍCULO

“Me gritaram negra”
 Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 "Por acaso sou negra?" – me disse
 SIM!
 "Que coisa é ser negra?"
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra,
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E retrocedi
 (...)
 Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra!
 E daí?
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 (...)
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro
 Afinal
 Afinal compreendi
 AFINAL
 Já não retrocedo

AFINAL
 E avanço segura
 AFINAL
 Avanço e espero
 AFINAL
 E bendigo aos céus porque quis Deus
 que negro azeviche fosse minha cor
 E já compreendi
 AFINAL
 Já tenho a chave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 Negra sou!
 (Victoria Santa Cruz)

Nessa parte do trabalho apresentamos as categorias raça/racismo, políticas afirmativas e currículo. No primeiro momento do capítulo nos preocupamos com algumas questões relacionadas ao percurso de demarcação conceitual das categorias raça/racismo, observando como o efeito naturalizador do racismo se fazem manifestos no cotidiano escolar. Na segunda parte, apresentamos a trajetória das recentes políticas afirmativas, essas que tendem a superar o mito da democracia racial inaugurado na década de 1930. Traçamos assim, algumas reflexões que nos fazem compreender a insurgência da lei 10.639/03. No terceiro momento, problematizamos como a escola se aproxima da cultura, e, com isso, como o currículo é elaborado no fazer cotidiano da escola a partir da construção de representações e identidades. Refletimos assim, sobre a possibilidade de enegrecimento do currículo.

2.1 SOBRE A CATEGORIA RAÇA/RACISMO

As categorias Raça e Racismo se estabelecem como fios condutores de todo um processo de subalternização de imensos grupos humanos no mundo. Elas alinhavam estratégias de dominação que se fazem na reivindicação de um modo mais verdadeira de ser humano e, com isso, hierarquiza e desqualifica o diferente. Essas categorias desencadeiam uma série de investidas classificatórias que partem

da naturalização das desigualdades entre os diferentes grupos humanos. E, com isso, explica o lugar sócio/econômico/cultural dos sujeitos a partir das suas diferenças genéticas e biológicas. Hall (2013), ao estudar as relações multiculturais, raciais e étnicas na Inglaterra, nos diz que

‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tentar justificar em termos de distinções genéticas e biológicas, ou seja, na natureza. Esse efeito de ‘naturalização’ parece transformar a diferença racial em um ‘fato’ fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista (p.77).

O racismo, ao fixar as diferenças raciais por meio do seu efeito naturalizador, constrói escalas de aproximação e distanciamentos dos grupos humanos à natureza; definindo assim suas características e capacidades sociais. Desse modo, quanto mais próximo à natureza, menor suas capacidades intelectuais. Hall nos diz então que, “a ‘negritude’ tem funcionado como signo da maior proximidade dos afrodescendentes com a natureza e, *consequentemente*, da probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, que lhes falem capacidade intelectual de ordem mais elevada” (HALL, 2013, p. 77).

Observamos que a partir dos sistemas de classificação engendrados pela categoria raça, umas séries de características negativas são assim atribuídas aos sujeitos negros, em um esforço de desqualificação destes. Em uma das nossas intervenções entre os alunos do CETEP, observamos como os/as alunos/as recepcionavam a palavra negro/a, e quais outras palavras eram acionadas na promoção dos seus significados.

Para tanto, fizemos um jogo de sinônimos, onde cada aluno deveria anotar três palavras que vinham à cabeça quando ouviam a palavra negro/a. Fizemos essa dinâmica em duas turmas da escola, 50 alunos/as participaram da atividade. Foram escritas cerca 60 palavras diferentes, dentre essas as que mais se repetiram foram racismo, preconceito e escravidão. Apesar de muitas das palavras apresentadas ressaltarem características positivas, reforçando ideias de liberdade, beleza e luta;

ficamos surpresos com palavras como: morte, gozação, desprezo, favelado, ladrão, nego cinzento, fudido, bandido, escravo, assaltos e sofrimento. Palavras que nos revelam uma série de sentidos negativos atribuídos aos sujeitos negros.

No entanto, Como afirmamos junto a Hall (2013), a categoria raça não corresponde a uma realidade natural e, com isso, o ser negro também não obedece a um lugar naturalmente dado, mesmo sendo a raça operacionalizada por um discurso que localiza os diferentes humanos em diferentes ordens naturais, onde alguns são mais humanos que outros. Assim também afirma Guimarães (apud BARROS, p. 54).

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado (1999, p. 9).

Essa atitude negativa está inscrita na racionalidade colonizadora instituída e instituidora da modernidade. Onde, com o nascimento da ciência moderna, entre os séculos XVIII e XIX, as diferenças socioculturais entre os grupos humanos passaram a ser explicadas segundo suas características biológicas. Com a ciência moderna nasceu também às teorias raciais, e, portanto, o racismo.

2.1.1 Raça e as Classificações fisionômicas

É interessante notar que as características fisionômicas ainda são demarcadoras importantes no processo de classificação racial. Em uma das minhas visitas ao CETEP fui abordado por um grupo de alunos que me perguntavam o porquê de eu ter as palavras “nego ruim” adesivadas no meu carro. Enquanto eu tentava explicar o contexto e significados daquelas palavras, eles começaram a me dizer que eu não era negro, eu não poderia ser negro, pois minha pele não era escura e meu cabelo não era crespo, eu não tinha as características necessárias.

Segundo os argumentos apresentados pelos alunos, eu não possuía os traços fisionômicos para ser considerado negro. Tal argumento se faz coerente no

momento em que nos damos conta de que as cores manifestas nos corpos são acionadores de uma série de características de distinção social, a cor enquanto dispositivo imediato, a diferença fisionômica como agente de distinção e hierarquização dos corpos, o argumento necessário para a institucionalização científica da violência à diferença. O racismo se faz na violência dos corpos, estes que se apresentam imediatamente distinguíveis por um traço de cor.

Até o século XVIII as explicações religiosas do cristianismo eram utilizadas como demarcadores dos lugares sociais para os diferentes povos; explicações essas vinculadas sempre a uma falha de comportamento moral. Sendo a cor escura a inscrição da maldição que subjogavam os sujeitos negros. Assim como foi o caso da maldição lançada por Noé sobre seu filho Cã e seus descendentes, onde, depois de desentendimento daquele com esse, por conta de comportamentos moralmente falhos, Cã e seus descendentes estavam fadados ao lugar de subserviência a seus irmãos e descendentes (GUIMARÃES, 2008), subserviência inscrita no corpo por meio do escurecimento da pele.

Com o advento da ciência moderna, novas explicações sobre as diferenças sociais são desenhadas em torno da categoria raça, essas que não escaparam da cor enquanto demarcador importante. Guimarães (2008), ao nos explicar como o termo raça passa a ser utilizado para classificação de espécies humanas, nos apresenta um texto do François Bernier publicado em Paris, em 1684, onde, segundo ele, foi à primeira vez que o termo raça foi apresentado com essa função classificatória.

Os geógrafos até aqui dividiram a Terra em países ou regiões. O que observei nos homens ao longo de minhas viagens leva-me a pensar em dividi-la de outro modo. Pois ainda que na forma exterior ao corpo, e principalmente do rosto, os homens sejam quase todos diferentes uns dos outros, segundo diferentes cantões da Terra que habitam, de tal sorte que aqueles que muito viajaram podem muitas vezes sem se enganar distinguir pelo rosto cada nação particular; eu observei demais que há, sobretudo, quatro ou cinco espécies ou raças de homens cuja diferença pode servir com fundamento a uma nova divisão da Terra (BERNIER apud GUIMARÃES, 2008, p. 17).

Bernier (apud GUIMARÃES, 2008) se utilizou de algumas características físicas e comportamentais para construção de sua organização cartográfica do mundo, tendo assim a raça com estratégia referencial. A cor foi mantida como o principal critério de

distinção entre as raças humanas, sendo o preto e o branco a polaridade estratégica do seu argumento. O autor aqui referenciado agrupou os europeus, os norte-africanos, o oriente médio, os persas, e iranianos em uma mesma espécie branca.

Ele justificou que, a maior ou menor exposição ao sol conferia tons de pele diferenciados em cada região. Ainda em sua classificação racial, todos os sujeitos do restante da África, com exceção do Cabo da Boa Esperança, foram designados como negros, como assim sublinha,

O que justifica classificar os africanos numa mesma espécie distinta é: 1) Seus lábios são grossos e seus narizes achatados, sendo pouco dentre eles que tem nariz aquilino e lábios de grossura medíocre; 2) A negrura que lhes é essencial, posto que se transporta um negro ou uma negra da África para um país frio, seus filhos não deixam de ser negros assim como todos os descendentes até que eles se casem com mulheres brancas. É preciso, pois, buscar a causa de sua cor na contextura peculiar do seu corpo, ou de seu sêmen, ou sangue, o qual tem, entretanto, a mesma cor em todos os homens; 3) Sua pele que é oleosa, lisa e polida, com exceção das partes queimadas pelo sol; 4) Os seus três ou quatro fios de barba; 5) seus cabelos que não são propriamente cabelos, mas uma espécie de lã que se assemelham ao pelo de algumas de nossas ovelhas; e, enfim, os seus dentes mais brancos que o marfim mais fino, sua língua e toda a reentrância de boca com lábios vermelhos quanto o coral (BERNER apud GUIMARÃES, 2008, p. 19).

Ele ainda classificou outras três raças. Os asiáticos também eram percebidos por ele como brancos; no entanto, suas outras características físicas peculiares os colocaram em outra espécie humana também peculiar. A quarta raça seria os Lupões, “anões de pernas grossas, ombros largos, pescoço curto, rosto alongado para frente e semblante tenebroso, como os dos ursos” (BERNIER apud GUIMARÃES, 2008, p. 19).

A quinta e última raça eram os habitantes do Cabo da Boa Esperança, sendo eles “pequenos, magros, secos, feios, velozes, adoravam comer carniças e intestinos, bebiam água do mar, e falam uma língua impossível de ser reproduzida por europeus” (BERNIER **apud** GUIMARÃES, 2008, p. 19). E, por incrível que pareça, os ameríndios não foram classificados como pertencentes a uma raça específica,

pois, segundo Bernier (**apud** GUIMARÃES, 2008), não havia neles muitas características que os diferenciavam radicalmente dos europeus.

Essa classificação racial por ele proposta tinha como princípio elementar o estudo fisionômico, ou seja, a análise de um conjunto de características físicas distintivas. Fisionomia passou a funcionar como uma espécie de dispositivo organizador dos lugares sociais no mundo.

A classificação racial a partir das características fisionômica é parte de uma estratégia de naturalização dos corpos e, com isso, dos seus lugares sociais. É estabelecer diferentes lugares sociais para diferentes sujeitos levando em consideração suas diferenças físicas naturais, para com isso, naturalizar sua presença no mundo. Esse primeiro mecanismo de distinção racial se ancora nos princípios das ciências biológicas, se alicerça no discurso de autoridade que naturaliza radicalmente nossa condição humana.

2.1.2 Raça, hereditariedade e a ciências sociais

No século XIX as teorias raciais se estabeleceram como campo importante do conhecimento, a categoria raça foi acionada ao centro das preocupações dos cientistas. Esse momento promoveu um deslocamento das análises fisionômicas, concentrando esforços nos estudos de hereditariedade e dos genes. A condição racial, segundo esses novos argumentos, é uma condição geneticamente transmitida.

As teorias raciais se desdobraram em duas correntes principais, a monogenista e a poligenista, ambas devedoras da teoria da evolução das espécies de Darwin. Esse desdobramento propiciou a construção de duas escolas distintas: a evolucionista social, que partia do princípio da origem comum das espécies e que, em diferentes estágios na escala da evolução, caminham todas na mesma direção civilizacional, embalados pelo movimento do progresso; e o darwinismo social, esta era orientada pela noção de raças puras que seriam o resultado final do processo de

evolução, não podendo assim ser modificadas nem por transmissão, nem por evolução social. Tais perspectivas influenciaram diretamente os debates de mestiçagem no Brasil.

Na segunda metade do século XIX, a biologia foi protagonista dos estudos científicos. Tomando emprestado da zoologia e da botânica o conceito de raça, esse campo do conhecimento foi o lugar de explicação de muitas questões que incidiam à sociedade da época, sendo essas questões de ordem científicas ou não. Podemos então dizer que as teorias raciais emergiram nos territórios da nascente biologia, onde ainda hoje se disputa a existência ou não da raça. Aqui partimos do pressuposto de que as teorias raciais não se fazem possível no campo epistemológico das ciências naturais. Pois,

Essas teorias estavam menos interessadas em conhecer e esclarecer a diversidade biológica e genética humana que em explicar a variedade dos costumes, das culturas e das formas de sociabilidade dos povos. Supunha-se que as raças humanas tinham diferentes capacidades e habilidades em termos morais, psicológicos e cognitivos e de que era essa diferenciação que explicaria o variado grau de desenvolvimento das nações e civilizações na terra (GUIMARÃES, 2008, p. 20).

Guimarães (2008) aponta pelo menos dois equívocos nessas teorias raciais. Em primeiro lugar, elas não levaram em consideração a participação do indivíduo no desenvolvimento das suas habilidades e competências, essas que não são, exclusivamente, de ordem coletiva. Em segundo lugar, o próprio fato desses estudos serem derivados da biologia, pois essa ciência não comporta as explicações das sociedades e das culturas humanas, explicações essas que foram deslocando-se para outros campos científicos insurgentes, como a sociologia e antropologia no início do século XX. “O que as teorias raciais faziam (e ainda fazem), presas a erros, nada mais era que reproduzir preconceitos vulgares ou refiná-los, buscando uma justificação pseudocientífica para a dominação política, a exploração econômica” (GUIMARÃES, 2008, p. 21).

A categoria Raça se fez muito importante para os estudos sobre a sociedade brasileira. A necessidade de construção de um estado/nação moderno suscitou da nossa produção científica, a apropriação dessa categoria como algo indispensável

para que se fossem forjadas explicações que acomodassem, em lugares determinados, negros e brancos na nação brasileira. A realidade racial supera qualquer teoria do direito. Assim sendo a cada raça cabe um lugar no mundo e “seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. Ou seja, cada raça teria um direito determinado por sua natureza” (SANTOS, 2002, p. 49). Tentando definir os lugares naturais para os diferentes sujeitos sociais, os estudos sobre as relações raciais no Brasil estão demarcados por movimentos discursivos que vão da supremacia branca à democracia racial.

2.1.3 Racismo a Brasileira

As teorias raciais encontraram terreno fértil no Brasil, serviram como mais um instrumento de dominação da elite branca sobre a massa negra. Os homens de ciências foram os grandes responsáveis em manobrar esses novos instrumentos subalternizadores, construindo discursos que naturalizavam e escamoteavam as marcas da violência sofridas pelo povo negro durante várias gerações, como pode ser observado no texto abaixo.

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro (NASCIMENTO, 2002, p.141).

Depreende-se da abordagem **supra** citada, escrita por um dos maiores intelectuais negros do Brasil, que a população negra foi tratada como povo subalterno ao longo de toda a história brasileira. Sabemos que desde a chegada das primeiras levas de africanos/as escravizados/as ao Brasil, algumas explicações foram forjadas pela elite colonizadora a fim de promover discursivamente a naturalização dos lugares sociais e, com isso, subalternizar e desumanizar a população negra de modo institucionalizado.

Se, em um primeiro momento, as explicações teológicas do cristianismo se apresentaram estratégicas, pois sendo a negação da alma dos africanos um artifício de negação da sua humanidade, o que justificava a sua condição escrava; em um segundo momento, a desumanização dos afrodescendentes se fez por meio dos argumentos dos homens de ciência, que, contagiados pelas teorias raciais positivistas e deterministas, mais uma vez se esforçavam em naturalizar as desigualdades, na tentativa de construir discursos unificadores da identidade brasileira. Discursos esses que emergiram sempre de um horizonte branco, numa espécie de imperialismo da brancura que, ironicamente, chegou a se travestir com o nome de Democracia Racial. Sobre isso Nascimento (2002) faz a seguinte afirmação:

A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (p.141).

E nessa inferioridade este segmento social permaneceu no Brasil. Telles (2003) demarca dois momentos importantes dos discursos raciais no Brasil. O primeiro, no final do século XIX e início do XX calcado na ideia de supremacia branca; depois o discurso do branqueamento e da democracia racial que vigoraram da década de 30 aos anos 80. Segundo Schwarcz (1994), as teorias raciais que vigoraram com sucesso na Europa em meados dos anos oitocentos, encontraram no Brasil território fértil para sua propagação.

Se antes essa terra era vista como exótica por conta das suas riquezas naturais, em finais do século XIX e início do século XX, “com efeito, o que resumia a singularidade local, não era mais a flora, a fauna ou a pujança da terra, e sim uma composição racial singular, um certo espetáculo da miscigenação” (SCHWARCZ, 1994, p. 138). Tal espetáculo se fez manifesto nas falas dos cientistas que se dedicaram aos estudos raciais no Brasil. Um exemplo desse interesse exótico pelas questões raciais no país pode ser observado no que escreveu o pesquisador suíço Louis Agassiz em 1868, ao dizer que:

Qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as

separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país no mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e moral (**apud** SCHWARCZ, 1994, p. 137).

O Brasil tornou-se então, na virada do século, um verdadeiro paraíso para as pesquisas raciais de diversos cientistas, estrangeiros e brasileiros. As teorias raciais adentraram aos centros de ensino e pesquisas nacionais, os institutos históricos, os museus etnográficos, as faculdades de direito e de medicina foram protagonistas na adesão a essas teorias. “Nesse momento, indagar sobre que nação era essa significava, de alguma maneira, se perguntar sobre que raça era a nossa ou, então, se uma mestiçagem extremada não seria um sinal em si de decadência” (SCHWARCZ, 1994, p. 140).

2.1.4 Degenerados sociais por natureza

Preocupados com a degeneração e com o desenvolvimento comum das espécies, muito dos nossos cientistas dedicaram-se em explicar, nas diversas áreas do conhecimento, como e quais danos o hibridismo podem trazer ao desenvolvimento das espécies. Assim como expresso na Revista do Museu Paulista, em 1897

A degenerescência presente nos tipos híbridos na zoologia pode ser com certa facilidade percebida nos grupos humanos...Longe dos tipos puros é com cuidado que deve ser analisado a miscigenação local (**apud** SCHWARCZ, 1994, p. 140).

Inspirado e corroborando com os argumentos de pesquisadores europeus como o francês Gobineau e o italiano Lombroso, o médico Nina Rodrigues, professor da Escola de Medicina da Bahia, foi um dos grandes expoentes nos debates raciais no Brasil em finais do século XIX e início do século XX. Dedicou-se aos estudos de medicina legal e da criminalística, onde desenvolveu a tese de que as raças inferiores estão naturalmente propensas ao crime, pois, aprisionadas em seus impulsos primitivos, elas não podiam se relacionar com o mesmo código penal de raças superiores, ou seja, dos brancos. Para Nina Rodrigues era preciso relativizar o

direito, com isso ele propunha relativizar a cidadania, determinado lugares para sujeitos igualmente determinados pela psicologia das raças (SANTOS, 2002).

Essas ideias de relativização do direito, da cidadania, ainda se manifestam em nossas relações sociais e, com isso, povoam o ambiente escolar. Em uma das minhas estadias no campo, pude participar de uma aula com alunos de uma das turmas de agropecuária, nesse dia a aula era sobre direitos humanos e o professor da disciplina tinha me concedido um momento de diálogo com a turma.

Apresentei para eles uma matéria jornalística que dizia sobre uma chacina acontecida no bairro Cabula, na periferia da cidade de Salvador. Foram 12 jovens negros executados por policiais, e sem direito de defesa. Falamos da institucionalização do genocídio da população jovem negra pelo Estado Brasileiro. A matéria lida em sala de aula trazia depoimentos do governador do estado. Segundo o jornalista, ele elogiou a ação policial, comparou os policiais a artilheiros de futebol, cada jovem negro morto era um gol marcado pelos seus bem treinados jogadores.

Quando terminei de apresentar o texto, alguns alunos disseram que “bandidos e assassinos de país de famílias deveriam ser mortos”. Chegaram ao argumento de que, “se eles foram mortos é porque deviam ter praticado algum crime”. Os argumentos faziam uma associação natural do sujeito negro a um criminoso em potencial, desse modo sua morte se tornaria legítima, haja vista que, em uma espécie de assepsia social, estaria sendo feito a justiça.

Os princípios que norteavam as pesquisas do Nina Rodrigues parece ainda abitar nossa percepção de justiça. A relativização do direito e da cidadania se faz na invocação de uma pseudo-ordem-natural que, inevitavelmente, inclina alguns sujeitos ao crime. Todas as questões sociológicas e econômicas profundas deixam de ser observadas para entender o estado de coisas sociais, deixamos então de explicar as desigualdades, optando em naturalizar a violência, legitimando assim a erradicação dos cidadãos de “menor grandeza”.

2.1.5 O império da brancura

Ao contrário do ocorria nos Estados Unidos e na África do Sul, onde a segregação racial era o eixo estruturador das relações sociais. No Brasil, ao longo de todo século XX, a mistura racial, a miscigenação ou mestiçagem se constituiu como pilar discursivo das relações sociais/raciais. A mistura das raças funcionou como a metáfora necessária na definição da nação brasileira.

No Brasil a teoria eugênica¹ neo-lamarckiana, que acreditava no melhoramento das raças através do hibridismo, foi bastante influente para construção de uma política de branqueamento da nação. Acreditava-se que sendo os genes brancos superiores, ao se realizar a mistura racial, os genes negros inferiores iriam desaparecer ao longo da sucessão geracional. Uma verdadeira iniciativa, dita “científica”, de erradicação da população negra do país.

“O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de migração para o Brasil” (TELLES, 2003, p. 46). Pois com o argumento de melhorar a “qualidade” da força de trabalho nacional, o governo brasileiro trouxe, de forma subsidiada, excedentes de mão de obra europeia para compor seus contingentes de trabalhadores. Acreditava-se que esses imigrantes iriam misturar-se a população negra, e assim branquear a nação. Branquear era, segundo essa política, tornar-se uma nação moderna; era aproximar-se do ideal europeu.

A grande massa de europeus imigrando para o Brasil e a continua miscigenação deixaram muitos eugenistas brasileiros confiantes de que seu país estava embranquecendo com sucesso. Por exemplo, em 1912, João Batista Lacerda, certo de que a miscigenação acabaria por produzir indivíduos brancos, previu que em 2012 a população brasileira seria composta por 80% de brancos, 3% de mestiços, 17% de índios e nenhum negro (TELLES, 2003, p.46).

A partir da década de 30, as ideias sobre misturas raciais começam a tomar novos contornos; o conceito de miscigenação perde sua conotação pejorativa e passa a representar uma característica positiva da cultura nacional. Gilberto Freyre, com sua obra “Casa Grande e Senzala”, contribuiu extraordinariamente para o forjamento de uma nova ideologia da nação brasileira. “Apesar de não ter criado o termo e de os

¹ Ciência preocupada com o melhoramento das espécies, onde se acreditava que a humanidade estava organizada também em espécie, e que estas estavam dispostas de forma hierárquica entre superiores/inferiores.

elementos do conceito já haverem sido promovidos bem antes, Freyre expressou, popularizou e desenvolveu por completo a ideia de democracia racial” (TELLES, 2003, p. 50). Tal ideia atravessou com vigor todo o século XX, deslocando o conceito de raça do campo da biologia e inserindo-o no campo da cultura. Nega assim a existência do racismo através do argumento de que a escravidão foi mais benigna no Brasil do que em outras partes do mundo.

Gilberto Freyre, ao falar da senzala, proferia seu discurso da casa grande, haja vista que o mesmo descendia da elite açucareira pernambucana. Ele caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravagistas do século XVI e XVII como “caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária e criando, assim, um novo povo brasileiro” (TELLES, 2003, p. 50). Esse processo de assimilação tinha como lugar referencial predominante a cultura branca, a do bom e generoso colonizador português habitante da Casa Grande.

A perspectiva Freyriana não abandonou as ideias de branqueamento encampadas pelas gerações anteriores. Pois Freyre adocicando romanticamente as relações escravistas, construiu uma narrativa que harmonizava a relação de brancos e negras/os. Negras/os que são representadas/os passivas/os, e que, amorosamente, servem seus senhores na condição de escravas/os; deixando suas contribuições culturais nos lugares subalternos das relações sociais, principalmente nas relações privadas. Assim como podemos perceber abaixo

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que deliciam os nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhana que no embalou (sic). Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE apud SANTOS, 2002, p. 151).

Temos com as obras de Gilberto Freyre a inauguração das ideias de democracia racial que irá atravessar todo o século XX no Brasil, influenciando inúmeros

pesquisadores, além do próprio Estado brasileiro. O conceito de raça se estabelece a partir daí de forma pendular, ora se aproximando da biologia, ora estreitamente vinculada às questões culturais.

Freyre investiu na construção de uma metarrança, a mestiça, negando com isso o racismo, branqueando culturalmente o Brasil; país que, segundo ele, nasceu moreno, mestiço desde sua fundação. Em sua ideologia nacional, ele apaga todas as marcas das violências sofridas pela população negra ao longo de toda a história do país.

Pregando uma nação mestiça suas ideias funcionam como um tratado de branqueamento, em um processo de silenciamento da senzala. Sua proposta de democracia tem cor e ela é proferida da varanda da casa grande, seus olhos apenas fitam a senzala pela impossibilidade de negação total de sua existência, afinal de contas, não se faz açúcar sem as mãos dos diferentes de cor.

A política de branqueamento povoa, além do nosso Estado, o nosso cotidiano; povoa nossos julgamentos sobre as coisas. A construção de modelos estéticos é, por exemplo, um desses lugares cotidianos onde a política de branqueamento se manifesta. A desqualificação do corpo negro/a é assim, uma das estratégias necessária no julgamento dicotomizador e hierarquizador de beleza operado pelas regras dessa política de branqueamento. Tal processo de desqualificação se operou nas obras de Freire, se opera nas propagandas publicitária, e também se faz perceptível em julgamentos estéticos cotidianos.

Tal estratégia se faz perceptível quando se qualifica esteticamente um indivíduo seguindo um critério de cor. Observando a sala de professores, em um dos intervalos de aulas, presenciei uma conversa muito bem humorada de uma professora com seu colega também professor, ambos demonstravam uma relação de intimidade. Os dois conversavam sobre juventude, sobre como eram diferentes, relembavam de pessoas, escolas, familiares, amigos. Em um momento da conversa a professora disse ao seu colega que ele estava fisicamente diferente. Segundo ela, na juventude, ele era mais “preto” e “feio”, e que ele estava mais bonito agora, mais branco. Na fala da professora percebemos uma associação da brancura com a

beleza, uma como sinônimo da outra, excluído a beleza na existência de outras possibilidades estéticas, num espécie de império da brancura.

2.2 AS POLITICAS AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são esforços de ruptura que, a partir da década de 1990, os movimentos negros vêm promovendo com o mito de democracia racial. Essas ações podem ser compreendidas a partir da definição que nos propõem Guimarães quando ressalta que ações afirmativas são:

Toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas políticas buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos (2008, p.113).

As políticas afirmativas são fenômenos recentes da história brasileira. Depois da abolição da escravatura em 1888, vivenciamos uma república que se instituiu como lugar de reprodução da elite branca nacional. Em um primeiro momento prevaleceu a ideologia da supremacia branca, contagiada pelas ideias eugênicas vindas da Europa e dos Estados Unidos da América. O projeto político consistia no branqueamento da nação.

Em um segundo momento, na inviabilidade do primeiro projeto, a miscigenação se apresentou como a metáfora necessária à identidade nacional. Como falamos antes, Gilberto Freire inaugurou o mito da “Democracia Racial”, oferecendo uma nova narrativa de nação. Segundo ele, o racismo não se constituía como uma realidade nacional. Tal mito nasceu na década de 30 e atravessou o século XX, começado a ser desmantelado a partir da década de 70. Nesse período os movimentos negros ganham vitalidade, o racismo torna-se pauta, luta-se por políticas públicas que tenham como centro as questões raciais, tencionando assim à ampliação do estado

de direito, promovendo um alargamento da cidadania desses grupos violentados pelo racismo.

O Processo de redemocratização do país foi marcado por grande efervescência dos movimentos sociais. Os movimentos negros vivenciaram nesse período maior grau de politização das suas pautas. Se até a década de 1960 as organizações negras tinham objetivos assimilacionistas, nas décadas de 1970 e 1980 novos objetivos e métodos políticos são engendrados, pois uma nova geração de militantes negros/as reivindicavam a confluência de políticas raciais e de classe.

O Ilê Aiyê na Bahia e o Bleck Soul no Rio de Janeiro e São Paulo, são exemplos dessas novas formas de organização negra. Esses movimentos se caracterizavam “pelas expressões ostensivas da identidade negra na moda, música e dança” (TELLES, 2003, p. 70). Com isso questionavam o mito da democracia racial, desnudando as marcas das violências historicamente sofridas pelos não brancos. A instauração do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, representa o ponto alto dessa nova forma de organização política.

Em julho daquele ano, cerca de 2.000 negros se reuniram em frente ao Teatro municipal de São Paulo para protestar contra a existência generalizada de discriminação racial no Brasil. Pelos meados dos anos 80, o pequeno mas crescente movimento negro iria começar a exercer uma certa influência no governo federal e em vários governos locais (TELLES, 2003, p. 70).

Luciana Jaccoub (2008) identifica três gerações de iniciativas de políticas raciais no Brasil. Na primeira geração, no início da década de 1980, os movimentos negros começam a exercer influências nos governos, propiciando as primeiras iniciativas de políticas públicas preocupada com as questões raciais. Surgem nesse período os primeiros conselhos especiais dedicados à condição do negro. Sendo o primeiro deles em São Paulo, em 1984, com o nome de “Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo”. No ano seguinte, o Presidente José Sarney propôs implementar um conselho em nível federal, no entanto, isso não chegou a se concretizar.

Na segunda geração, as atenções estavam voltadas para a criminalização do racismo. Reformas legislativas e constitucionais foram uma das principais

preocupações desses movimentos. Na constituição de 1988 as organizações negras conseguiram importantes conquistas, pois a nova carta magna criminalizou as práticas racistas, passando então a ser crime inafiançável e imprescritível. Outro exemplo dessas conquistas jurídicas foi a lei Caó, “que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou atendimento em espaços públicos, comerciais e empregos, em função da cor ou raça” (JACCOB, 2008, P. 139).

Também em 1988, no centenário da abolição, foi criado o Instituto Fundação Cultural Palmares pelo ainda Presidente José Sarney. Esse instituto se constituiu como importante intermediário entre o governo e os movimentos negros. No entanto, nessa fundação, “para alguns analistas, a ênfase na cultura forneceu uma distração das necessidades socioeconômicas dos negros de emprego, educação e saúde” (TELLES, 2003, p. 71).

A terceira geração se situa em meados da década de 90, tem-se nesse período a intensificação sobre o combate da discriminação racial. Os debates sobre políticas afirmativas e sobre o combate ao racismo institucional se estabelecem de modo mais contundente, provocando o reconhecimento oficial, por parte do Estado Brasileiro, da existência do racismo. Para Telles (2003, p. 75-76), “falar sobre relações de raça no Brasil agora é preciso dar mais atenção à questão da ação afirmativa, o que reflete o reconhecimento do novo governo da existência de racismo no Brasil e o fim do conceito de democracia racial”.

Em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, nele estavam previstas políticas para mulheres, pessoas com deficiência, povos indígenas e pessoas negras, com objetivos a curto, médio e longo prazo. No entanto, no ano de 2001, fim do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, muitos dos objetivos previstos no plano ainda não tinham sido implementados.

Em 2003 começamos a perceber um avanço de institucionalidade dessas políticas públicas com a criação da Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), extinta nesse no ano de 2015. Com essa secretaria, as políticas afirmativas começaram a ganhar corpo e concretude. A partir da criação da

SEPPPIR, o governo federal conseguiu desenvolver, em regime de parceria, ações como o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI); Ações afirmativas de acesso ao Ensino Superior; ações de implementação da lei nº 10.639/2003; como também o Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para todos (MPT) (JACCOB, 2008, p. 140-141).

A lei 10.639/03 que está completando treze anos de promulgada e é o passaporte para o investimento em políticas públicas para educação que tem como eixo orientador as questões raciais. Esse mecanismo legal tem por objetivo garantir o ensino da história e da cultura africana e afrodescendente em toda educação básica, pública e privada. Seus artigos alteram a LDB de 1996, trazendo a tona uma série de reflexões acerca da escolarização brasileira; exigindo de todos os educadores a problematização dos nossos currículos; pondo-nos frente ao desafio de construção curricular que garanta a produção de saberes intimamente vinculado às identidades negras. Visibiliza-se assim, uma gama de sujeitos que habitam/constroem o universo escolar. Exige dos educadores com isso, o desnudamento de uma escola pública negra, impregnada de representações que precisam ser compreendidas para o desmantelamento do racismo em nossa sociedade.

2.3 DESNATURALIZANDO O CURRÍCULO

2.3.1 Escola e Cultura: lugares indissociáveis

Ao refletirmos sobre o currículo se faz indispensável que pensemos a escola em sua relação com a cultura. Desse modo, Michael W. Apple (2008), ao pesquisar a história da escolarização Norte Americana, dá indícios que o forjamento do currículo está estritamente vinculado ao projeto de domínio cultural das classes hegemônicas, urbanas e industriais. Seus objetivos estiveram centrados na construção de um pensamento único em processos de aculturação e não assimilação, determinando os lugares sociais e econômicos dos diferentes sujeitos. A escolarização se estabelece assim em ações não neutras, e se insere nos processos de produção/reprodução de um determinado capital cultural que, ao se alto afirmar legítimo e ideal, naturaliza os lugares sociais e econômicos.

A cultura é então a ferramenta que nos possibilita forjar e relacionar-se com o real, com o mundo. Os sistemas culturais, se assim podemos dizer, são as lentes pelas quais olhamos e edificamos o mundo. Podemos enxergar através daquilo que Bourdieu (2009) chamou de estruturas, estruturantes, estruturadas. Todo um conjunto de signos, significados e símbolos formam um arcabouço do olhar, mediando assim, a forma como percebemos o nós e os outros.

Somos produtos e produtores dos sistemas culturais, nos desenhamos a partir das relações diferenciadoras que estabelecemos com os nossos outros. A cultura seria uma espécie de fabrico das diferenciações, isso por meio das condições objetivas nas quais estamos inseridos. Desta forma, ela é o conjunto de sentidos e significados construídos sociohistoricamente por homens e mulheres. Como defini Sodré (2005, p. 12), a cultura é “um complexo diferenciados de relações de sentido, explícitas e implícitas, concretizadas em modos de pensar, agir e sentir”. O nosso fazer, incluindo os mais ordinários, são de alguma forma condicionados e condicionadores da ação cultural impressa em nós, em nossos corpos, em nossos sistemas de pensamento. Com isso,

os modos de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado de operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2003, p.68).

Nossa sociedade está assim povoada por uma multiplicidade de culturas. Elas coexistem em relações de aproximações e distanciamentos, funcionando como um todo/parte, com porosidades que permitem o fluxo de informações que provocam rearranjos permanentes em suas estruturas estruturadas. A cultura é assim um lugar dinâmico, não estanque, como assim se refere Costa

Quando falo em cultura não estou mais pensando em um suposto ‘conhecimento universal’, patrimônio da ‘humanidade’ – categoria fluida e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo – que, hoje sabemos, não pertence propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem europeia, colonizadores que produziam esses saberes e os instituíram na forma de ‘verdades universais’ sobre si e sobre os/as outros/as (2005, p.39).

Desse modo, as relações culturais são estabelecidas em processo de conflitos, em um jogo com relações de poder desiguais, onde determinadas culturas e identidades são marginalizadas em detrimento de outra que se estabelece hegemônica, com um estatuto de legitimidade que escamoteiam as relações de disputas ocorridas em todos os campos da sociedade, por meio de estratégias colonizadoras e hierarquizadoras das formas de ser.

Neste sentido, “os processos coloniais estiveram sempre amparados por uma racionalidade e por um ‘discurso legítimo’ para impor um modo supostamente mais correto e mais bonito de fazer, de pensar, de sentir, de dizer e de viver”, como afirmou Martins (2011, p. 49). Essa racionalidade se apresenta como um discurso de neutralidade e, por meio da negação da diferença, impede que visibilizemos as identidades que se manifestam a partir de outras racionalidades. Desse modo, a escola é um lugar de produção/reprodução de culturas, essas que se manifestam na produção de identidades, ou nos processos de identificações. Identidades essas que, por sua vez, curriculamente, disputam entre si a possibilidade de dizer-se.

2.3.2 Currículo: feitura de identidades e representação

Pensamos aqui a escola como campo de produção e distribuição de significados; como lugar que, inevitavelmente, se insere na construção de políticas de identidades. Desse modo currículo, cultura, representação e identidades são categorias que se articulam na produção de uma perspectiva crítica do fazer pedagógico escolarizado. Lançamo-nos no campo dos estudos do currículo no esforço de trazer as questões identitárias para o centro de suas preocupações, diluindo com isso as grandes narrativas que naturalizam as ações políticas as quais estão submetidas os currículos no momento mesmo de sua feitura.

No centro das questões do currículo deve estar à necessidade de uma ação conjunta de desestabilização dos nossos sistemas de significação, de desestabilização de nossos sistemas de representação, em um esforço de desnaturalização do vivido. Quando falamos de representação não estamos nos referindo à perspectiva clássica moderna. Desse modo, desviamo-nos das “noções

abstratas que se formam como reflexo do real, como correspondência a algo 'realmente' existente, como fato de conhecimento sensível ou intelectual, ou como ato psicológico em que o objeto se faz presente ao espírito à imaginação como uma replica" (COSTA, 2005, p. 40).

Sendo assim, a representação se faz em processo de produção de significados, por meio de operações discursivas que inscrevem nossa presença no mundo. Nessa proposição representar não é conhecer e dizer sobre uma natureza anterior a qual estamos condicionados; não é a construção de mero reflexo da realidade que é anterior ao próprio discurso. Para Costa, "representação são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validação e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder" (2005, p. 41). Desse modo, as representações não se estabelecem de forma fixa, não sendo uma aproximação de uma suposta verdade que em essência é mais verdadeira.

As representações se fazem assim por meio de disputas onde se definem quem pode nomear o mundo, quem pode si representar e representar o outro. A partir delas são erigidas narrativas que dizem sobre nós e os outros, tornando administráveis as coisas às quais elas narram. Tais narrativas se naturalizam como estratégia de apagamento das marcas dos conflitos e violências que as instituiu.

Representar é assim, inserir-se nas dinâmicas de poder que povoam todas as relações sociais; poder que não se encontra localizado, e sim difuso em nossas relações cotidianas produto e produtoras dos contextos onde nos fazemos humanos.

As relações de poder estão intimamente vinculadas às realidades objetivas nas quais os sujeitos estão inserido. "Quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de 'realidade'" (COSTA, 2005, p. 41).

Tomas Tadeu Silva (2004) nos diz que o currículo é então um campo de construção de narrativas engendradas nas dinâmicas das relações de poder, e assim,

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas

de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 2004, p. 193).

Desse modo, o currículo é um campo de batalhas onde as identidades concorrem o direito a representação. Todavia, o jogo da representação não se estabelece de forma equilibrada. Pois, como dissemos antes, “Através da representação se trava batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder” (SILVA, 2004, p. 05). Poder que garante e define o processo de produção das representações.

O poder está inscrito na representação: ele está ‘escrito’, como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está re-presentado na representação. As relações de poder que funcionaram como condições de possibilidade dessa representação deixaram aí sua marca e seu rastro inconfundíveis. Mesmo que seja também função da representação apagar essas marcas e esses rastros, a representação é, pois, sempre, uma relação social, quer a encaremos como processo, quer a vejamos como produto (SILVA, 2004, p. 06).

Poder esse que também se inscreve nos processos de diferenciações que instituem as identidades, essas que estabelecem o nós e os outros (aqueles que são e que não são) a partir da representação. Identidade e diferença se constituem assim de modo interdependente, o que as tornam inseparáveis. “É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma dualidade de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação” (SILVA, 2000, p. 74). Identidade e diferença são então mutuamente determinadas.

Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente a primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidos. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2000, p. 79).

Segundo essa perspectiva identidade e diferença só são possíveis por serem resultados de atos de criação linguística. Por tanto, elas não estão essencialmente presentes na natureza, não funcionam como algo que está pronto/acabado e que, simplesmente, podemos descobri-las. A identidade e a diferença emergem como tais quando nós desempenhamos atos de fala. E, nesse sentido, “a língua não passa de um sistema de diferenças. [Desse modo] a noção de diferença como operação ou o processo básico de funcionamento da língua é, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade” (SILVA, 2000, p. 77-78).

Com isso a lei 10.639/03, importante instrumento jurídico conquistado pelo movimento negro brasileiro, já apresentada em outros momentos do trabalho, questiona e/ou exige questionar as representações produzidas em nossos currículos. Colocando-nos frente ao desafio de erigir uma educação básica que dê conta da pluralidade de vozes presentes na escola, evidenciando a existência de diferentes identidades coabitando nossa sociedade.

Para isso se faz imprescindível abandonar a perspectiva educacional que pretende galgar o desenvolvimento. Pois tal meta significa, exatamente, a tentativa de manutenção da hegemonia simbólica, epistêmica, política e econômica que bipolariza o mundo em norte/sul, ocidente/oriente, desenvolvidos/não desenvolvidos, brancos/negros. Construindo e reproduzindo assim, na feitura dos nossos currículos, representações que podem não dialogar com os diferentes sujeitos do ato educacional. O desenvolvimento serve como rótulo de retroalimentação da dominação de um pensamento que se quer único e homogêneo, fixando lugares ideais a serem alcançados, escamoteando os conflitos e marginalizando as diferenças.

Para operar a força transformadora dessa lei faz-se imprescindível deslocarmos-nos de um paradigma que se orienta a partir da lógica do desenvolvimento, e nos inclinarmos para uma perspectiva intercultural, onde se percebe as multiplicidades de culturas que coabitam o mundo. Culturas que são híbridas, não sendo possível o exercício da busca de seus estados de pureza. Neste sentido Hall sublinha que

Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da

tradução. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial. Antigas e recentes diásporas governadas por essa posição ambivalente, do tipo dentro/fora, podem ser encontradas em toda parte. Ela define a lógica cultural composta e irregular pela qual a chamada 'modernidade' ocidental tem afetado o resto do mundo desde o início do projeto globalizante da Europa (HALL, 1996, apud HALL, 2013, p. 82).

A perspectiva intercultural se põe diante do desafio de contestar o desenvolvimento, descolonizando-se desse imaginário, dessa ideologia que se faz parte constitutiva da “mitologia programada do Ocidente”, instaurada e instauradora da modernidade (PERROT, 1994, p. 205). A perspectiva intercultural se faz diante do exercício de interpretação dos nossos outros. É um esforço de deslocamento do olhar, enxergando a partir de outros lugares referências. Como se pegássemos emprestado o olhar do outro, e, a partir desse outro olhar, nos proporcionarmos novas visões descentradas e críticas de nós mesmos. Esse movimento é chamado por Perrot (1994) de “efeito bumerangue”, que para a autora,

consiste em deixar-se interrogar em suas próprias crenças, valores, porque, em outra cultura, tudo isso é diferente, inexplicado, implícito. Trata-se de se deixar educar, de se deixar ensinar por sua própria origem, sua matriz cultural e suas variantes inventadas pela história, através da confrontação com quem coloca questões a partir de uma outra cultura (PERROT, 1994, p. 205-206).

O fazer escolar, tanto quanto o fazer pesquisas sobre esse fazer, ancorado nessa perspectiva, deve se realizar na desestabilização criativa que o contato com o outro pode nos proporcionar. Pois, ao nos confrontarmos, percebemos que a identidade e a diferença se estabelecem mutuamente. A aprendizagem vai no sentido que não somente o outro se difere de nós, “mas que nós diferimos juntos um do outro e que é nesta exploração das diferenças que cada um se descentra de seu próprio universo e se re-centra numa identidade renovada, enriquecida pelo contato” (PERROT, 1994, p.207).

Podemos com isso, estabelecer aquilo que Paulo Freire, em “A Pedagogia do Oprimido” (2011), chama de diálogo. Diálogo como uma relação amorosa com a condição de humanidade do outro, esse que, ao existir, nos garante o nosso lugar de existência em processos de diferenciações. Diálogo que nos possibilita

desestabilizar e desnaturalizar nossa própria existência, ancorando-a nas experiências vividas com os outros.

Precisamos então, no momento do contato com o outro, desestabilizar mutuamente os nossos sistemas de verdades. E assim, podemos construir currículos que não se oriente por posturas eugênicas, que não busque a homogeneização dos indivíduos, não suprimindo físico e simbolicamente as diversidades de formas de ser no mundo. Não almejando assim um suposto modo melhor de ser, e, com isso, contribuir para o exercício da vocação humana de ser mais, e por isso melhor/ando. Ser mais na descoberta da particularidade da sua própria existência (FREIRE, 2011).

O currículo é um lugar em movimento, em disputa, que se faz/refaz na/pela representação. Nesse sentido, Silva (apud SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2012) propõem o forjamento de um currículo que se constitua em processos interculturais que se designam como “enegrecimento da educação”. Um movimento que ao humanizar os sujeitos negros, acaba por humanizar também os brancos, haja vista que estes são desafiados a se repensarem humanos.

Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA, apud SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2012, p. 41).

O enegrecimento do currículo se insere naquilo que Paulo Freire (2011) chamou de busca da vocação humana. Haja vista que, o ser deve forjar-se na ruptura do parecer, pois parecer é parecer com o opressor. Na busca do ser mais, nossa verdadeira vocação humana, nos fazemos humanos. Pois tal vocação só pode ser exercida no exercício de humanização do outro, ser sendo com o outro. Enegrecer nossos currículos é então, nos permitir aprender na desestabilização das identidades, isso que se faz nas disputas política de representação.

Um currículo enegrecido pressupõe rompimento com os modos corretos de ser. Extirpando assim o complexo da opressão. Ser parecendo ser, ser não sendo; assim

como nos sinalizaram autores como Paulo Freire (2011) e Fanon (2008). Segundo essa perspectiva, por meio de atos de violência, os sujeitos negros podem ser coagidos a não existir enquanto possibilidade no mundo. Uma espécie de interdição dos espíritos. A verdadeira vocação humana, o ser mais, é impossibilitada de se realizar devido à naturalização dos lugares e não lugares identitários.

Nesse sentido, os próximos tópicos desse texto dedicam-se a evidenciar processos de enegrecimentos do currículo, apresentando dinâmicas curriculares que se estabelecem no fazer escolar do CETEP. Essas dinâmicas se realizam em relações de conflitos e disputas políticas. Pois, observamos nessa escola, um movimento de professores engajados que, no exercício docente, se afirmam negros juntos aos alunos e disputam lugares identitários na construção dos seus currículos, seja reorganizando os conteúdos das suas áreas disciplinares, propondo eventos, e/ou evidenciando o axé.

3 PERCORRENDO VEREDAS: METODOLOGIA DA PESQUISA

“O caminho/caminhante se faz no caminhar”

Conheço o caminho com riquezas de detalhes, sou quase uma simbiose da estrada
e do caminhante.

Quase não consigo me dissociar das outras vidas vividas no caminho, essas que
também são caminhos enquanto caminho,

Sei o momento exato em que o carro sai do asfalto e toca seus pneus no cascalho
da estrada de chão! Um movimento, uma trepidação, um suspiro e uma sensação de
poeira que agora é quase epiderme do novo corpo que se desenha,

Trago o caminho em mim,

Meu rebolado é a inscrição da simbiose entre o corpo e o caminho,

Rebolado desenhado pela ação de caminhar

Faço e refaço, me faço e refaço; caminho, caminhar...(Do autor)

Nesse capítulo estamos preocupados em desenhar as veredas metodológicas da pesquisa. Apresentando nessa parte do trabalho nossas opções de método. Localizando-se no campo das investigações qualitativas, pois achamos inevitável a inserção plena das subjetividades do pesquisador em sua relação com os sujeitos e lugares de observação. Nosso estudo se faz a partir da escolha de um caso. A perspectiva etnográfica nos garante então a possibilidade de pesquisar os fenômenos sociais em sua ocorrência particular, tendo na observação participante e nas entrevistas os principais mecanismos de construção de dados.

3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Entrar no território escolar requer do investigador percorrer veredas já percorridas, haja vista que outros exploradores já as percorreram na busca de saciar as inquietações que lhe fizeram caminhar. Adentrar nessas veredas nos exige observância dos que já se lançaram nelas, pois os conhecimentos produzidos por estes nos ajudam a desenhar nosso caminhar. Portanto, enveredar-se nesse território é, inevitavelmente, fazer de nós mesmos um corpo marcado pelos traços políticos e epistemológicos das nossas opções no mundo. Opções feitas junto aos caminhantes das veredas adentradas.

É preciso buscar as habilidades necessárias para se relacionar com a ecologia em questão; o que nos demanda a construção de estratégias que possibilitem

captar/construir realidades, essas que se fazem em processos de subjetivação. Pois pesquisador e demais sujeitos da pesquisa se percebem no mundo no momento mesmo do encontro/confronto subjetivo. Estabeleci diversas interações com diferentes sujeitos ao longo do período de observação que se deu em três meses ininterruptos, além de acompanhamento esporádico de quase oito meses. Fazer os recortes da pesquisa, definir prioridades, foi um exercício contínuo. Foi um processo de redimensionamento do corpo a partir do que as interações cotidianas nos propiciava viver.

O pesquisador é instrumento muito importante na pesquisa, haja vista que os resultados dos processos investigativos são nutridos de significados no terreno fértil da sua subjetividade. As interpretações dos dados obtidos na sua experiência no campo, ao longo da sua estadia com os outros, são textualizadas a partir da construção de categorias conceituais que se tencionam entre o estranhamento e a familiaridade. Isso porque o corpo do pesquisador se institui por meio de tramas que lhe são feitas em suas adesões conceituais em lugares que extrapolam o campo. No entanto, esse mesmo corpo, ao adentrar no campo, produz novos entrelaçamentos. “Estranhamento e familiaridade neste sentido podem ser compreendidos como processos de diferenciações e identificações com os outros da pesquisa, ambos indissociáveis” (PIMENTEL, 2009, p. 134).

As inquietações do sujeito que interpreta devem ser alimentadas pelas vidas com as quais ele entra em contato. Isso lhe exige a adoção de uma postura radicalmente ética no exercício da sua vida, essa que transcende as vestimentas de pesquisador. Uma ética que se funda no cuidado e compromisso com as vidas as quais entramos em contato. “A ética enquanto uma forma de habitar o mundo num exercício intermitente de preocupação e ocupação com o sentido de ser-no-mundo no qual elaboramos nossas formas de existência” (PIMENTEL, 2009, p. 155).

Andar em veredas requer do pesquisador uma preocupação incessante com seu próprio corpo, haja vista que o contato com o campo lhe exige adequações nas formas de caminhar. Cada passo dado é uma ação de risco, pois o caminho é sempre sinuoso e intercruzado por inúmeras outras veredas. O lugar aonde se quer chegar é sempre um horizonte, o qual orienta seu caminhar. O alargamento da

vereda e a construção de novas veredas se tornam então objetivo de grande importância. O próprio caminhar define o rebolado, cada pisada no chão é orientada por dinâmicas que mobilizam todo o corpo, cada chão pisado passa então a carregar as marcas subjetivas do aventureiro. Pesquisador e demais sujeitos da pesquisa devem desestabilizar-se mutuamente no momento do contato. É preciso se permitir a afetar-se com os outros da pesquisa, assim como foi com Leonardo, que, em seu processo de feitura, me afetou de tal modo que ele quase se tornou centro dessa dissertação. A escarces de tempo, e o pragmatismo de um programa de mestrado me impediram os redirecionamentos necessários para adotá-lo como caso de estudo. Mesmo assim, encontrá-lo foi extremamente necessário ao entendimento da existência de outros sistemas de fé povoando a escola.

Essa pesquisa se afasta de uma concepção de ciência que se esforça em anular o espírito do cientista. De uma ciência que, ao escamotear a subjetividade do pesquisador, se constrói em uma impossível neutralidade que lhes garante legitimidade de saber verdadeiro. A verdade pretendida em nosso estudo, não se institui na negação do envolvimento subjetivo. Ao contrário, essa verdade é erigida pela autenticidade e legitimidade do vivido com os outros. Dessa forma, a objetividade se faz em um exercício de deslocamento do pesquisador, em um esforço de desnaturalização do vivido.

Se por um lado o envolvimento subjetivo põe em risco a objetividade do conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas, por outro lado lhes confere unidade conceitual e metodológica quando o investigador consegue se distanciar o bastante do seu campo para ver com outros olhos aquilo que se 'naturalizou' na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha o seu campo de investigação. (PIMENTEL, 2009, p.129).

Dessa forma, essa pesquisa se localiza no campo dos estudos qualitativos, não tendo assim por objetivo a quantificação dos dados obtidos. Esse estudo se debruçou a captar informações que só se fazem possíveis em um contato direto com o lugar onde a vida se opera, mesmo em seus aspectos mais ordinários. Inclina-se em entender o fenômeno socioantropológico que é a educação escolarizada. Buscamos então captar os aspectos desse fenômeno que nos possibilitaram galgar os objetivos traçados. Aproximando-se assim, de eventos e indivíduos que fazem parte dos processos pedagógicos instituidores da escola. Tudo isso, em um esforço

de interpretação das relações entre os sujeitos que fazem a instituição escolar. Essa que se institui por meio de disputas simbólicas no campo educacional.

Por isso, a postura adotada pelo o investigador pretendeu-se qualitativa, pois “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, sd, p.48).

Concordamos assim com Neves quando diz que “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos” (1996, p. 2). Por isso, esse estudo pretende, principalmente, trabalhar a partir de dados subjetivos, se propondo a fazer interpretações dos acontecimentos em seu campo investigativo, respeitando sua localização espaço/temporal.

3.2 MÉTODO DA PESQUISA

3.2.1 Estudo de Caso

Definimos como método para esta pesquisa o Estudo de Caso, por ele nos possibilitar as abordagens qualitativas. Acreditamos assim, que essa postura investigativa pode trazer contribuições importantes para os estudos em educação, haja vista que o Estudo de Caso nos possibilita adentrar nas relações mais particularizadas, percebendo os lugares em sua ação, observando como os sujeitos constroem o caso por nós estudado.

Pudemos perceber assim uma dada realidade na sua ocorrência particular; quais ações afirmativa, os indivíduos igualmente particulares, que são os/as professores/as e alunos/as negros/as da comunidade escolar *lócus* da pesquisa produzem/reproduzem na feitura curricular. E assim, observamos as relações e conflitos raciais instituidores dos currículos. Preocupamo-nos então, principalmente, com o a política de afirmação racial, haja vista que é intenção dessa pesquisa é

captar a participação desses sujeitos negros/as na escola. Para isso, percebemos nosso caso como uma unidade, sem, no entanto, desconsiderarmos suas inter-relações com outras dinâmicas.

Segundo Marli André, “os estudos de Caso não devem ser tomados como modelos pré-experimentais de pesquisa [...], os conhecimentos gerados pelos estudos de caso tem um valor em si mesmo” (2005, p.16). No entanto, esse tipo de estudo tende a apresentar variáveis que podem ser manipuladas em estudos experimentais.

Com isso, o estudo de caso se apresenta como importante ferramenta na avaliação e elaboração de futuras intervenções na realidade pedagógica estudada. Stake (apud ANDRÉ, 2005, p. 16) afirma que o ‘estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado’. Por tanto, os conhecimento produzidos por um estudo de caso trazem consigo algumas peculiaridades que devem ser observadas, por serem:

- Mais concretos – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.
- Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.
- Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos.
- Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional (sic) o leitor participa ao estender a generalização para populações de referencia (ANDRÉ, 2005, p. 17)

O caso é um sistema integrado e complexo, podendo ser um individuo, ou um grupo de indivíduos em suas relações holisticamente observadas. Duarte, ao se referenciar em Yin, nos diz que, “como se trata de ‘fenômenos sociais complexos’, o estudo de caso permite uma investigação que permite ‘preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real’” (2008, p.117).

Marli André (2005), com base em Merriam, nos apresenta as quatro características essenciais do estudo de caso, sendo elas: a Particularidade, ou seja, o caso se faz

importante em si mesmo, pois da conta de “questões que emergem do dia-a-dia” (p.17) dos grupos estudados. A segunda característica seria a materialização do estudo na descrição densa, isso significa dizer que o resultado da investigação deve ser “expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias” (p.18).

Outra característica seria seu comportamento heurístico; haja vista que, na sua interação com o leitor, “pode revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (p.18). E, por último, mas não menos importante, sua postura indutiva, não tendo por finalidade a comprovação das hipóteses previamente definidas, valorizando assim a compreensão dos fatos estudados.

3.2.2 A Perspectiva Etnográfica

Na realização do nosso estudo de caso, a perspectiva etnográfica foi nosso principal ancoradouro procedimental/metodológico, pois acreditamos ser ela uma das ferramentas mais significativas dos estudos qualitativos, pois os estudos etnográficos se fazem na busca da subjetividade do lugar onde se vive a vida, onde de fato nos fazemos humanos. A escola é assim povoada por relações subjetivas que se fazem importantíssimas para nosso estudo, e, por isso, as técnicas da etnografia se apresentam como suporte indispensável ao tentarmos alcançar os objetivos aqui traçados.

A abordagem etnográfica é uma estratégia pertinente para os estudos em educação, haja vista que a produção do conhecimento pedagógico necessita, cada vez mais, da produção de conhecimento sobre as relações culturais/subjetivas promotoras das várias identidades presentes nos ambientes de aprendizagem. Partimos então do entendimento de que os estudos em educação precisam estar preocupados com os seus sujeitos em suas ocorrências mais íntimas; devem se aproximar de onde ocorre a vida, sentindo o cheiro do que podem ser seus sujeitos, isso a partir da observação de suas práticas escolares cotidianas.

Acreditamos que essa aproximação tende, em alguma medida, a reorganizar nossos corpos, nosso arcabouço conceitual. Com isso, nesse estudo, o principal instrumento do pesquisador é seu próprio corpo. “Esse corpo é modificado ao longo de demorada experiência de observação participante. Essa modificação é uma inscrição objetiva, ou, melhor dizendo, é um rearranjo das partes do corpo – um rearranjo permanente” (ALMEIDA, 2003, p. 21).

Com isso, a postura do pesquisador se aproximou daquelas próprias da dos antropólogos. Dessa forma, como afirma Oliveira (2000), o trabalho do antropólogo é composto pelo tripé: olhar, ouvir e escrever, cada uma dessas partes sendo interdependentes. Tivemos esse tripé como extremamente importante para nosso estudo, pois

Enquanto no olhar e no ouvir "disciplinados" - a saber, disciplinados pela disciplina realiza-se nossa *percepção*, será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-á da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas à construção da teoria social (p.18).

O olhar do pesquisador é, sem sombra de dúvidas, condicionador e condicionado pelo arcabouço teórico da sua área de conhecimento, além das suas experiências vividas; é um olhar que passeia pelo lugar investigativo de forma disciplinado, guiado pelos esquemas conceituais que foram previamente elaborados ao longo da sua carreira acadêmica. “Olhar devidamente sensibilizado pela teoria disponível” (OLIVEIRA, 2000, p.19). Desse modo, esse estudo também se fez a partir de fontes teóricas bibliográficas, pois as entendemos como indispensável na construção desses esquemas conceituais que são, em alguma medida, se assim pode ser dito, as lentes categorizadoras do que captaram nosso olhar.

No entanto o olhar, por si só, não foi suficiente para darmos conta da complexidade dos fenômenos estudados. O campo, indiscutivelmente, murmura vozes que dizem sobre si, sobre as significações das práticas dos sujeitos que falam. Desse modo, precisamos também acionar o ouvir, isso que deve ser feito a partir de uma escuta sensível das falas que brotam espontaneamente e/ou, de alguma maneira, provocada pela inferência do pesquisador. “É nesse ímpeto de conhecer que o ouvir, complementando o olhar, participa das mesmas pré-condições desse último, na

medida em que está preparado para eliminar todos os ruídos que lhe pareçam insignificante” (OLIVEIRA, 2000, p. 22).

O ouvir é, em alguma medida, instituidor de legitimidade das fontes orais nos estudos sociais. Com isso, acreditamos que essas fontes são de suma importância para as pesquisas em educação, haja vista que nos preocupamos, cada vez mais, com a ocorrência localizada dos indivíduos em suas práxis cotidianas. Dessa forma, a oralidade e a escrita ocupam nesse trabalho investigativo o mesmo status de credibilidade científica. Pois “o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho [...]. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra” (HAMPATÉ BÂ, p.182), sendo ela escrita ou falada. Com isso, estivemos preocupados com o que dizem os sujeitos dessa investigação, alunos/as e professores/as foram ouvidos para que possamos, a partir do nosso arcabouço conceitual, erigir nossa escrita, essa que forma o tripé do ofício antropológico.

Devemos entender, assim, por escrever o ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o compararmos com o que se escreve no campo, seja ao fazermos nosso diário, seja nas anotações que rabiscamos em nossas cadernetas (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

A escrita é mais que uma tradução da cultura “nativa” dos sujeitos pesquisados para a cultura acadêmica de onde falamos, ela é um exercício de interpretação orientada pelos conceitos que compõem nosso arsenal teórico. Por tanto, no exercício dessa escrita contamos com o “sistema conceitual, de um lado, e, de outro, os dados - nunca puros, pois, já em uma primeira instância, construídos pelo observador desde o momento de sua descrição. [Eles] são inter-influenciáveis” (OLIVEIRA, 2000, p. 27). A interpretação etnográfica não deve então perder de vista que, quando ela se realiza, estamos fazendo leituras do que aconteceu com sujeitos determinados, em lugares e tempos igualmente determinados. Desse modo, Greertz nos adverte que,

O que inscrevemos não é o discurso social bruto ao qual não somos atores, não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender (2008, p. 14).

Com isso, o conteúdo do texto etnográfico não pode ser percebido como informações de primeira mão, pois ao passar pelos processos cognitivos do pesquisador, essas informações já foram submetidas a esforços interpretativos,

esses que são condicionados pelos referenciais conceituais organizadores das categorias próprias das áreas disciplinares onde se localiza o investigador. Assim, na descrição etnográfica se interpreta “o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2008, p.15).

Dessa forma, para realização exitosa dessa pesquisa, algumas técnicas procedimentais foram extremamente necessárias, haja vista que o fazer etnográfico é ao mesmo tempo epistêmico, pois está estritamente vinculado como suporte estruturador de uma área do conhecimento específica, que é a antropologia; ele também é um conjunto de técnicas que nos auxiliam na construção dos dados manipuláveis pela escrita do pesquisador. Dados esses que, como dissemos antes, são subjetivos, e por isso necessitam de conjunto de procedimentos de coleta específicos, haja vista as suas peculiaridades.

3.3 TECNICAS DE PESQUISA

3.3.1 Observação participante

Tendo esse estudo adotado a perspectiva etnográfica, a observação participante se apresentou como uma das ferramentas indispensáveis de construção/coletas de dados. Essa técnica trás consigo um conjunto de orientações importantes aos nossos posicionamentos no campo, facilitando assim nossa estadia com os outros da pesquisa. Esses que, inevitavelmente, nos conclamam ao envolvimento sócio/subjetivo/afetivo. Pois nossa presença no lócus da pesquisa impacta as relações por nós estudadas, o que requer do pesquisador especial atenção em como se estabelecem os envolvimento necessários à coleta de evidências.

Foi preciso, constantemente, ter em mente o fato de que eu estava vivendo/convivendo com os outros da pesquisa, e isso exigiu um exercício constante de elaboração da minha presença frente ao outro; buscando, com isso, respostas às questões que sua presença suscitava. Com isso, percebi que existiam momentos que as respostas não poderiam ser buscadas sob o exercício de fala do

pesquisador, havia lugares, como as reuniões de professores, que não me permitiam qualquer manifestação de voz. Mesmo assim, a minha presença se fazia notada, pois eu pude sentar-me entre os/as professores/as dispostos na várias mesas presentes na sala de reuniões.

O observador participante deve estabelecer assim uma relação face a face com os demais sujeitos, desenvolvendo interesses nas atividades e sentimentos das pessoas por ele estudadas. A observação é um procedimento de pesquisa que perpassa diferentes áreas do conhecimento. Porém ao contrário, por exemplo, das observações clínicas, a observação participante só se faz possível no campo, no lugar onde os sujeitos vivem e constroem suas vidas para viver. Isso, inexoravelmente, exige que observador construa relações de envolvimento sócio/afetivo com aquilo/aquele que está sendo por ele observado.

Ao contrário da sala dos professores, o pátio se mostrou como o lugar mais profícuo do exercício de falas. Nesse espaço da escola, uma diversidade de questões pôde ser conversada. O intervalo se mostrou um momento importantíssimo para construção de entendimentos de quem são os/as nossos/as alunos/as, pois é nesse momento em que eles mais conversam entre si. Aproximar-me de rodas de conversas dos alunos era sempre um exercício agradável de convivência, muitas risadas foram travadas. Os professores pesquisados sempre estavam entre os alunos no pátio, era comum vê o professor Gilmar tocando violão e cantando entre os alunos.

Na observação participante a relação de envolvimento podem se estabelecer em maior ou menor grau, no entanto ela é um pré-requisito metodológico indispensável. Essa estratégia, como seu nome já nos indica, exige do pesquisador a participação nas relações que são estabelecidas em seu campo, levando-o a desenvolver diferentes papéis no processo de associação ao grupo estudado. Desse modo, pude conversar com meus sujeitos de pesquisa sobre assuntos como música, política, estética, sexualidade e/ou alguma fofoca que circulavam na escola.

Em se tratando de uma pesquisa em educação e desenvolvida no ambiente escolar, sendo um professor a desenvolvê-la, se exige do pesquisador uma associação mais completa com seus sujeitos de pesquisa. Pois a familiaridade com o ambiente de

pesquisa (mesmo que não seja a escola de atuação profissional do professor/pesquisador) lhe convida a compartilhar do vivido de modo mais implicado. Nesse sentido, pude intervir de diferentes modos na realidade observada/participada. Algumas conversas despreziosas nos bancos do pátio; uma aula ministrada junto ao professor da turma; a mediação de dinâmica realizada com grupos de alunos/as; algumas aulas assistidas junto aos alunos/as; a participação em alguns dos eventos escolares, tudo isso como parte de uma estratégia de se fazer presente diante do outro observado.

Pois nesse caso o pesquisador desempenha uma aproximação muito peculiar com o campo, o que, em alguma medida, põem em jogo os seu posicionamentos políticos de professor/pesquisador frente a realidade vivida e observada com os outros sujeitos da escola. Essa familiaridade nos exige então um constante processo de estranhamento do vivido com os outros e, para isso, é preciso dispor de certas qualidades. Habilidades linguísticas, consciência explícita, uma boa memória, Ingenuidade cultivada, e habilidades para escrever formam o conjunto dessas qualidades sugeridas por Angrosino (2009, p.77).

Segundo Bruyn (apud HAQUETTE, 1987, p. 65), a observação participante é “um compartilhar consciente e sistemático, conforme as circunstâncias o permitam, nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas”. Dessa forma, o observador participante não pode ser encarado como o olhar que está radicalmente fora do contexto observado. O pesquisador, junto aos seus sujeitos observados, se lança ativamente na construção das relações imediatas produtoras dos sentidos por ele problematizados. Assim como nos diz, Schwartz e Schwartz (apud HAQUETTE, 1987, p. 66).

Definimos a observação participante como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em uma relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta de dados. Logo, o observador é parte do contexto sendo observador no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto.

A necessidade de participação dos contextos observados se faz pela peculiaridade das questões pesquisadas, estas que se localizam nos aspectos mais ordinários da

vida; demandando-nos um grau de aproximação suficiente para sentirmos o cheiro dos sentidos elaborados juntos aos nossos sujeitos pesquisados.

O observador participante, devido às peculiaridades dos dados pretendidos em suas observações, tem dificuldades de enquadramento dos seus estudos nos parâmetros de confiabilidade² circunscritas aos métodos quantitativos, pois esses se estabelecem a partir de dados estatísticos. Para os pesquisadores qualitativos a confiabilidade não é algo a ser exaustivamente buscado, haja vista que seus resultados não podem ser padronizados e internamente replicados. Por isso, pesquisadores diferentes podem chegar a conclusões também diferentes observando a mesma realidade, o que demonstra a significativa participação subjetiva/afetiva/política desses na construção dos resultados levantados.

Mesmo não construindo grandes modelos generalizantes, esse tipo de método pode contribuir para que entendamos como as relações se estabelecem nos seus lugares de ocorrência. Na educação isso pode ser algo extremamente benéfico para construção de futuras intervenções pedagógicas significativas ao fazer escolar.

Por fim, para capitarmos/construirmos os dados gerados ao longo do processo de observação participante foi preciso criar um suporte de registros, pois, sendo esse método *sui generis* as investigações qualitativas necessitam de suportes também específicos de coleta de dados. Por isso, nos foi necessário construir um diário de campo, onde foram registradas as observações nos períodos da nossa estadia no *lócus* da pesquisa. Pois assim como disse Geertz (2008), a investigação etnográfica é dividida em dois momentos distintos, o estando lá e o estando aqui, o diário de campo foi utilizado para fazer as anotações dos eventos observados estando lá, servido então de suporte à escrita realizada estando aqui (diga-se no “gabinete”).

3.3.2 Entrevistas

Também foram feitas entrevistas com a finalidade de coletarmos as falas que denotem a cosmovisão dos sujeitos estudados, principalmente no tocante aos

² “‘Confiabilidade’ é uma medida do grau até onde qualquer observação é consistente com um modelo geral e não o resultado de um fenômeno aleatório” (ANGROSINO, 2009, p. 79).

objetivos aqui suscitados. Conversas informais também foram de fundamental importância, pois elas nos ajudaram a familiarizarmo-nos com o grupo estudado. Afinal de contas, como nos advertiu Oliveira (2000), o ouvir é de fundamental importância nesse tipo de pesquisa. No entanto, essa escuta deve tender a construção de categorias conceituais.

Na produção científica a entrevista se desenvolveu segundo as peculiaridades das questões estudadas. Desse modo, essa técnica conta com características diferentes a depender do campo epistemológico que a utilize, ou seja, pesquisas qualitativas e quantitativas oferecem tratamento diferenciado às entrevistas, haja vista que são distintas as características dos dados buscados por esses dois tipos de investigação.

Enquanto os estudos quantitativos se esforçam em promover o distanciamento subjetivo do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, a fim de não comprometer a pureza das informações; os estudos qualitativos se fazem em uma via oposta, esforçando-se assim em promover os encontros intersubjetivos entre pesquisadores e pesquisados pois, para esse campo epistemológico, “O essencial não é quantificar e mensurar e sim captar os significados. O que se busca não é explicar a relação antecedente e conseqüente (nexos causais) e sim compreender uma realidade particular na sua complexidade” (FRASER, GONDIM, 2004, p. 142).

Como os estudos quantitativos estão preocupados com a neutralidade e objetividades dos seus resultados, a sua técnica de entrevista será marcada por algumas características, como: a padronização das perguntas (sendo seu roteiro radicalmente estruturado) e também das posturas do entrevistador (esse que não pode emitir opiniões, devendo apenas cumprir com ritual de realizar a pergunta e registrar a resposta previamente elaborada), além da aleatoriedade da escolha dos sujeitos entrevistados; tendo assim a construção estatística como forma preferencial de apresentação dos dados obtidos.

Com características opostas as dos estudos quantitativos, as entrevistas qualitativas se estabelecem de modo não estruturadas ou semiestruturadas, o que permite maiores interações entre o sujeito que entrevista e sujeito entrevistado, possibilitando assim que o próprio contexto da entrevista gerem dados produzidos

pelas falas verbalizadas e não verbalizadas, pois os silêncios e gestos desenhados corporalmente pelos sujeitos participantes são tão importantes quanto a sua fala.

Ainda segundo as autoras (FRASER, GONDIM, 2004), as entrevistas qualitativas nos oferecem ao menos duas vantagens essenciais para os estudos das complexidades das interações sociais em contextos particulares.

Uma delas é a de favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador (FRASER, GONDIM, 2004, p. 142).

Os dados produzidos pelas entrevistas qualitativas estão imersas em seus próprios contextos de produção; desse modo, diversos fatores podem influenciar aquilo que é dito e silenciado. Quando entrevistador e entrevistados se deparam face a face, suas interações estão, em alguma medida, condicionadas aos contextos em que se realizam as entrevistas.

Desse modo, existem alguns aspectos desses contextos que podem interferir na qualidade dos dados obtidos através dos informantes, esses aspectos podem estar relacionados, de acordo (HAGUETTE, 1987, p. 84). Com, i) motivos ulteriores, ou seja, quando ele pensa que suas respostas podem influenciar positivamente sua situação futura ii) quebra de espontaneidade, com a presença de outras pessoas por ocasião da entrevista ou inibição ocasionadas por certas características do entrevistador, como sexo, raça, educação ou classe social (fatores reativos); iii) desejo de agradar o pesquisador, especialmente quando ele percebe suas orientação e posicionamento; iv) fatores idiossincráticos tais como fatos ocorridos no intervalo entre as entrevistas, que eventualmente alteram a atitude do entrevistado ao fenômeno observado.

Tais aspectos podem não ser evitados pelo pesquisador devido à própria natureza do método. No entanto, observá-los e ter consciência deles é se deparar com as limitações impostas pelo próprio método. “Temos que reconhecer que estamos

recebendo meramente o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a ‘realidade objetiva’, ou factual” (HAGUETTE, 1987, p. 82-83). E tal retrato é feito contextualmente no momento mesmo da entrevista.

Entrevista qualitativa individual centrada no problema

O tipo de entrevista individual centrada no problema foi realizado com 10 alunos (nem todas essas entrevistas aparecem no corpo narrativo), os alunos e alunas foram selecionadas seguindo dois critérios: ser aluno da instituição, se autodeclarar negro/a (foram ouvidas fozes de meninos e meninas). Também foram entrevistados três professores, estes foram selecionados por conta do seu envolvimento em atividades que discutem as questões raciais na escola, eles foram mencionados nos depoimentos dos alunos/as quando eram perguntados sobre professores que falam dos/as negros/as. Buscou-se conhecer e compreender as falas desses/as alunos/as e professores/a negros//as, acerca de questões postas pelo pesquisador. Esse tipo de entrevista é utilizado em estudos que demandem maior detalhamento das questões. Ela também é aconselhável quando se quer abordar questões que possam causar constrangimentos ao serem abordadas em grupo.

Essa modalidade de entrevista se organiza para captar dados biográficos dos sujeitos entrevistados que nos ajudem a construir nossas categorias explicativas. Desse modo, nesse tipo de entrevista, precisamos estimular a produção de dados que se relacionem intimamente com o problema da pesquisa. Interessava-nos, ao entrevistarmos os sujeitos, captar informações sobre suas relações raciais/pedagógicas/curricular na escola. Pretendemos com essa estratégia, perceber como as vivências escolares dos indivíduos (cientes de que essas vivências não podem ser radicalmente isoladas de experiências que extrapolam a escola), produzem/reproduzem afirmação negra.

Conforme afirma Flick (2009, p. 154), esse tipo de entrevista é caracterizada por três critérios principais, como centralização do problema (ou seja, a orientação do pesquisador para um problema social relevante); orientação ao objeto (isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de

pesquisa); e, por fim, orientação ao processo no processo de pesquisa e no entendimento do objeto de pesquisa.

Para promovermos a centralização das entrevistas ao problema de pesquisa, se fez necessário a construção prévia de roteiro que orientou minimamente o andamento da fala do entrevistado. As entrevistas centradas são realizadas então de modo semiestruturado; isso quer dizer que precisamos oferecer, gradativamente, aos entrevistados, uma série de questões específicas durante o processo de entrevista. Promovendo assim, certas restrições à liberdade de fala dos indivíduos, já que eles são estimulados a falar a partir de questões específicas oferecidas pelo pesquisador.

Entrevista quantitativa com formulário

Através de formulário solicitamos aos/as alunos/as que respondessem algumas questões; estas que, em alguma medida, nos ajudaram a desenhar características dos sujeitos que buscam a formação profissional na instituição campo. Optamos em fazer o senso porque observamos que a gestão da unidade escolar teria dificuldades em nos fornecer os dados pretendidos. O único critério de seleção dos entrevistados era ser aluno ou professor da instituição. Realizamos uma espécie de senso com 484 aluno/as regularmente matriculados/as e frequentes na instituição.

Em nosso senso entrevistamos alunos/as matriculados/as nos turnos matutinos e vespertinos, prioritariamente os que estão fazendo cursos da modalidade integrada, haja vista que são esses os sujeitos de maior interesse do nosso estudo, sujeitos com os quais estabelecemos contatos em nossa atividade de campo, em nossa observação participante, em nossa escuta.

Tivemos a oportunidade de entrevistar cerca de onze professores, de diversas disciplinas. Foram distribuídos 20 questionários ao corpo docente; no entanto, nove questionários não foram devolvidos. Supomos que os professores tiveram certo receio de omitir opinião sobre o assunto. Isso ficou perceptível pelo esforço de insistência que tive que depreender para que os/as professores/as respondessem as questões. Quando eles/as analisavam as perguntas, em seus momentos de intervalos na sala de reuniões, pude perceber sinais de estranhamento com a

natureza das questões, muitos disseram não estar com tempo disponível e que em outro momento me devolveria o questionário devidamente respondido.

3.4 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O Centro Territorial de Educação Profissional Sertão do São Francisco-CETEP foi inaugurado no ano de 1980, completando 35 anos em 2015. Nasceu como Escola Agrotécnica de Juazeiro, ofertando um único curso técnico em agropecuária. Inicialmente estava vinculada a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco-FAMESF, como uma espécie de escola de aplicação. Tinha como objetivo suprir a carência de mão de obra técnica no mercado agropecuário que se desenvolvia no vale do São Francisco. Para torna-se aluno desta instituição os estudantes tinham que se submeter a processo seletivo através de teste de aptidão, o que restringia significativamente o seu acesso.

No ano de 2008 a escola Agrotécnica mudou de nome e, com isso, agregou um número maior de cursos de formação profissional, extrapolando assim as funções agropecuárias. Atualmente a instituição oferece onze cursos, em duas modalidades distintas: Os cursos integrados tem a duração de quatro anos, a composição do currículo é feita garantindo as disciplinas da base comum do ensino médio, e disciplinas das áreas específicas de formação (Agropecuária, Agricultura, Enfermagem, Edificações, Informática, Agroindústria); já os da modalidade PROSUB, tem a duração de dois anos, são destinados aos alunos que já concluíram o ensino médio regular, sua composição curricular está predominantemente preocupada com os conhecimentos técnicos da área profissional, mesmo assim disciplinas como sociologia, filosofia e direito do trabalho tem espaço curricular (Agronegócio, Enfermagem, Meio ambiente, Arte Dramática, Agropecuária).

Com cerca de 800 alunos/as matriculados, o CETEP atende um público urbano e rural. Uma parte dos seus alunos advém de cidades vizinhas, outra parte é das periferias e das comunidades rurais Juazeiro. Atualmente os alunos não precisam se submeter a testes seletivos. Nos cursos integrados a matrícula é feita respeitando a ordem de procura. Nos cursos da modalidade PROSUB, as matrículas dependem de sorteio eletrônico realizado pela Secretária Estadual de Educação.

O colégio conta com um quando docente que se organizam em duas modalidades: professores da base comum e professores das áreas específicas. Existem três deferentes vínculos empregatícios entre os/as docentes. Temos um contingente efetivo/estatutário, outra parte sob o Regime Especial de Direito Administrativo-REDA, e uma terceira parte se constituem em PST (Prestadores de Serviço Temporário). Essa ultima modalidade contratual é uma das mais precárias no sentido de garantia de direitos trabalhistas ao profissional docente, pois paga-se abaixo do piso nacional e o contrato espira a cada três meses, impedindo à constituição de vínculo empregatício. Além disso, o prestador de serviços temporários sempre está com seus salários atrasados, dias, semanas, e meses. Dois dos nossos professores investigados são estatutários e o terceiro é prestador de serviços temporários - PST. Os três atuam nas disciplinas da base comum.

3.4.1 Sobre os Professores Negros

Três professores negros do CETEP são fundamentais para o nosso estudo, haja vista que são eles os mobilizadores de ações afirmativas na escola através de suas práticas curriculares. Professores/a que estão atentos ao que nos suscita a lei 10.639/03, fazendo com que seus alunos debatam sobre questões que são pouco frequentes em outras aulas das diferentes áreas disciplinares.

Professora Gizélia Celiane Barbosa

Figura 1: Professora Gizélia Céliane Barbosa



Fonte: Acervo pessoal

Formada em Letras Português pela Universidade de Pernambuco-UPE, a professora Gizélia tem uma carreira docente de quase 30 anos, sempre na escola pública. Com seus 51 anos de idade ela perspectiva a aposentadoria, no entanto permanece na sala de aula, diz sentir-se bem com as relações de afeto construídas com seus/suas alunos/as. Mulher negra e mãe solteira, Gizélia já passou por diversas batalhas sociais em sua cidade. Militante, ela participa de vários espaços de debates políticos sobre as questões raciais e de juventude, sua presença se faz cativa nos vários fóruns de debates além escola.

Gilmar Santos

Figura 2: Professor Gilmar Santos



Fonte: Acervo pessoal

Professor Gilmar Santos é formado em História também pela Universidade de Pernambuco-UPE. Filho de feirante; aprendeu a trabalhar ainda muito jovem. Em seus 35 anos de idade, os últimos 15 foram dedicados à docência. Começou sua carreira docente ainda na universidade, trabalha em instituições públicas e privadas. Gilmar também é um militante das questões negras, iniciou seu engajamento político na Pastoral da Juventude do Meio Popular-PJMP, na igreja católica. Também realiza uma atuação política partidária, filiado ao Partido dos Trabalhadores-PT, onde foi candidato a vereador no ano de 2012, na cidade de Petrolina/PE.

Marcos Velasch

Figura 3: Professor Marcos Velasch



Fonte: Acervo pessoal

Seu sobrenome é de uso artístico, pois o professor Marcos também é ator. Em seus 40 anos de idade, ele já trabalhou na saúde como técnico em enfermagem, no teatro e na sala de aula. Estudante de Artes Visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, ele concilia a vida de professor e estudante. Negro e gay, Marcos também se percebe como militante das questões negras e LBTT, chegou inclusive a presidir uma associação municipal de gays e lésbicas.

3.4.1 Sobre a escolha da Escola

Essa escola foi escolhida como nosso campo de investigação devido a uma série de conflitos pedagógicos em torno das questões raciais. Conflitos que pude observar quando ocupei o cargo de Coordenador de Desenvolvimento da Educação Básica na Diretoria Regional de Educação-DIREC15, entre os anos de 2012 e 2013. Momento em que estive diretamente implicado no diálogo com a comunidade escolar para ajudá-la em suas questões pedagógicas.

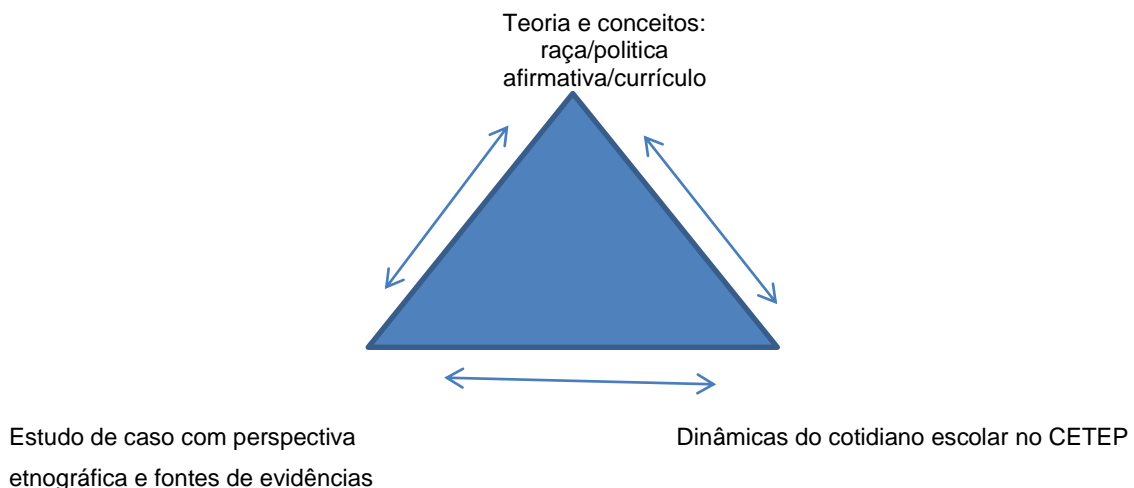
Nesse período, identifiquei a existência de disputas políticas entre os docentes e discentes em torno das questões raciais. Observei que um pequeno grupo de professores negros esforçava-se em pautar, pedagogicamente, debates sobre o racismo junto aos estudantes. Durante esse período foram desenvolvidas ações de promoção desses debates na escola, alguns dos quais estive presente. Uma dessas ações se estabeleceu como parte do calendário escolar, o “Sarau Poético” é um dos

principais instrumentos de sensibilização e disputa identitária desenvolvidos por esse grupo de professores.

3. 5 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados obtidos nos utilizamos da estratégia de triangulação proposta por Campenhoudt, Chaumont e Franssen (*apud* ROCHA, 2007). Estratégia essa que se faz em um esquema de inter-relação entre os elementos da triangulação: teoria e conceitos, métodos/técnicas e fenômeno social.

Figura 04: Representação da Triangulação para Análise dos dados



Fonte: Criado pelo autor, com base em BARROS, 2007.

O triângulo é composto por fluxos constantes de relações entre os três elementos cruciais para produção dos resultados da pesquisa: o primeiro elemento se encontra no vértice superior, se constitui como o quadro de referência conceitual que orienta a visão do pesquisador sobre o fenômeno estudado; Nesse sentido GUIMARÃES (2008), SANTOS (2002), SILVA (1995; 2000; 2004), FANON (2008), FREIRE (2011), CAPUTO (2012), HALL (2003; 2006) foram alguns autores estratégico na construção das nossas categorias.

O segundo, no vértice esquerdo, ressalta os métodos e técnicas que propiciam a produção do conhecimento científico; assim na construção do nosso caso, a

abordagem etnográfica nos foi crucial, pois com ela, e conseqüentemente com a observação participante, pudemos entrar em contato com os sujeitos de pesquisa em sua ocorrência na escola, participando assim do cotidiano desses. Além disso, as entrevistas nos foram importante, haja vista que pudemos ouvir esses sujeitos sobre coisas suscitadas em um roteiro previamente elaborado, o registro dessas vozes nos possibilitou refletir junto a esses sujeitos sobre as questões levantadas.

Já o terceiro elemento, vértice direito, apresenta nossas relações e sujeitos de estudo, ou seja, o fenômeno social investigado, essa que se fez tão ampla que tivemos dificuldades de estabelecer os cortes, esses que foram assegurados pelos objetivos, ao tempo que também o redimensionaram. O campo constantemente nos apresenta coisas/sujeitos/relações tão pertinentes que nos tencionam a inclinar-se em sua direção, exigindo do pesquisador objetiva-las, organizando/desorganizando/reorganizando suas interpretações e sua narrativa. .

4 ENEGRECENDO O CURRÍCULO

Cárcere das almas

Ah! Toda a alma num cárcere anda presa,
Soluçando nas trevas, entre as grades
Do calabouço olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e, sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo o Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
Que chaveiro do Céu possui as chaves
para abrir-vos as portas do Mistério?!
(Cruz e Souza)

Esse capítulo se dedica a compreender como políticas de afirmação racial negra são erigidas no cotidiano curricular do CETEP. Para isso, descrevemos sujeitos, relações, situações e eventos observados na escola. A atuação conjunta dos três professores negros/as é a chave mestra para compreendermos a política de afirmação identitária negra erigida na escola. Organizamos o capítulo em duas sessões. Na Primeira fazemos uma aproximação com a escola campo, partimos da necessidade de refletirmos sobre a lei 10.639/03 e sua relação com formação continuada na escola. Também apresentamos alguns dados que acreditamos singularizar os/as alunos/as, observando a predominância negra.

Na segunda sessão apresentamos como a política de afirmação racial se realiza nas feitura curriculares no CETEP. Invocamos depoimentos de estudantes e professores sobre suas experiências com violências racistas, dentro e fora da escola. Apresentamos também, junto a esses sujeitos, a importância da afirmação identitária na ruptura com as formas de opressão racial. Identificamos a dificuldade institucional de inserção das questões dos povos negros na construção dos planos

disciplinares dos cursos. Mesmo assim, notamos que os/as negros/as são apresentados/representados nas disciplinas dos três professores negros sujeitos importantes desse estudo. E por fim, compreendemos o evento “Sarau Poético” como importante palco de divulgação pública da existência de identidades negras dentro da escola.

4.1 APROXIMANDO-SE DO CETEP

4.1.2. A Lei 10.639/03: uma conquista jurídica importante

A lei 10.639/03 conclama a escola à produção de saberes que devem emanar dos referenciais identitários negros. Como previsto na lei, “§ 2º os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. Ou seja, todo o currículo da educação básica deve levar em consideração as demandas de representação suscitadas por essa imensa parcela da sociedade brasileira que é negra. Para isso, a escola tem o desafio de organizar suas práticas pedagógicas de modo não racista, produzindo representações positivas sobre as identidades negras.

A lei 10.639/03 é uma política de reparação educacional aos povos negros, assim como está apregoado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 (BRASIL, 2004), documento que regulamenta o disposto na lei, e que se faz imprescindível para os administradores dos sistemas de ensino em todo o país. Pois esse documento se pauta no dever do Estado Brasileiro em cumprir com sua obrigação de igualdade de direitos a todos os seus cidadãos e cidadãs, a partir do reconhecimento do racismo.

Constatamos que a lei 10.639/03 não tem recebido grande atenção dos sujeitos e instituições que compõem a educação escolar pública. Recentemente, em trabalho

publicado com mais dos pesquisadores (por meio de aplicação de questionários a 66 professores da rede Municipal de Educação de Juazeiro), constatamos que poucos professores dizem conhecer a existência desse dispositivo legal. O número fica ainda mais reduzido quanto o assunto é a formação dos profissionais para lidar com as novas questões suscitadas pela lei, um número ínfimo de professores tem participado de qualquer espécie de curso para lidar com as questões dispostas em lei (REIS, SANTOS, ALVES. 2015).

Ao aplicamos um formulário parecido com o aplicado aos professores da rede municipal, tivemos o seguinte resultado no CETEP: Oito de onze professores/as disseram conhecer a lei 10.639/03, desses/as apenas seis responderam sobre o que está disposto na lei, e apenas quatro disseram contribuir com sua implementação.

Um/a dos/as professores/as, mesmo afirmando conhecer o dispositivo legal, mesmo sabendo do que se trata, e apesar de se dizer curiosa/o com as questões raciais, afirma não contribui com sua implementação. Ele/a nos disse que:

Considero que não realizo contribuições por ministrar disciplinas técnica nos cursos pós-médio com carga horária mínima, o que impossibilita atividades extracurriculares. Apesar de ter grande curiosidade pela história e cultura do continente africano (professor/a 1).

Como observamos, o/a professor/a considera que os conteúdos invocados por essa lei devem ser relegados às atividades extracurriculares, não devendo assim, pela escarces de tempo, ocupar espaço em suas aulas, sendo então preferível dedicar-se ao ensino dos conhecimentos técnicos. Se pensarmos que o currículo é um processo de feitura das relações identitárias, o extracurricular é então aquilo que não é permitido trazer para o centro, aquilo que não deve ocupar a preocupação de alunos/as e professores, aquilo que deve permanecer nas bordas, nas margens.

Os/as outros/as quatro professores/as disseram que contribuem por meios de projetos, debates, campanhas. Segundo o que disseram esses últimos professores, podemos constatar que essas questões povoam, de fato, as bordas do projeto curricular da instituição, haja vista que elas só se fazem possíveis por meio de mobilizações pontuais e esporádicas. No entanto, um/a professor/a também sinalizou a necessidade de redimensionamentos dos conteúdos, para que assim

sejam visibilizadas outras e diferentes narrativas sobre os povos negros. Segundo ele/a:

Procuro focar sempre o papel/contribuição da cultura negra na formação brasileira, para isso utilizo textos, poemas enfim... (professora 2).

Pudemos ainda constatar que, entre os professores do CETEP-Sertão do São Francisco, as questões suscitadas pela lei não vem sendo pauta de formação continuada, uma realidade marcada pela escarces de iniciativas formativas. Pois nenhuma ação de sensibilização e formação continuada vem sendo desenvolvida com os/as professores/as do colégio.

No documento “orientações para relações étnico-raciais na escola”, do Ministério da Educação (MEC), ressalta a importância de formação de professores que ultrapassem as habilidades específicas de suas áreas de conhecimentos, para que tenham as competências necessárias na construção de uma sociedade antirracista. Segundo o documento,

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (p. 17).

Quando as orientações tratam das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações; dentre outras coisas, a formação de professores aparece como uma das estratégias de grande pertinência. Segundo o mesmo documento se faz necessário,

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC;

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (p. 23).

Como sabemos, respeitando as competências dos entes federativos, os vários sistemas de educação são também co/responsáveis pela formação inicial e continuada dos/as professores/as. Mesmo assim, ao longo dos dois últimos anos, não foi desenvolvido nenhuma formação continuada destinada aos professores da nossa instituição pesquisada, nenhum curso que trate das questões raciais foi ou vem sendo ofertado pela Secretária Estadual de Educação, pela Diretoria Regional de Educação (DIREC 15), pela Superintendência de Educação Profissional (SUPROVE), por instituições parceiras, e/ou pela própria escola.

No entanto, verificamos a realização de eventos de divulgação dessa lei, como foi caso do Festival Regional de Artes Estudantil, realizado em 2013 pela DIREC15, onde o mote do evento era os 10 anos de promulgação da lei 10.639/03, numa tentativa de comunicar as escolas da rede sobre a importância dessa mudança na Lei de Diretrizes de Base (LDB). Nesse mesmo ano, a Superintendência Estadual da Educação Básica (SUDEB) promoveu um seminário sobre educação e identidade negra, também numa ação comemorativa, porém esse evento teve um número muito limitado de participações, haja vista que foi destinada a toda rede estadual de educação, uma única professora do CETEP pode participar.

Parece-nos que a política de formação continuada do Estado da Bahia não tem devotado atenção para as questões raciais, isso está manifesto também na política interna da própria unidade escolar, haja vista que ela não promove, em seus fóruns de debates internos, momentos de formação para melhor trabalhar as questões das

identidades raciais de seus alunos, deixando assim de problematizar questões políticas e epistemológicas profundas no fazer pedagógico da própria escola.

4.1.3 Sobre os/as Alunos/as do CETEP

Não é do interesse desse estudo analisar as questões mais particulares da educação profissional, suas teorias do trabalho e economia, por exemplo. Assim também as relações de gêneros, e o trânsito de relações campo e cidade presentes nessa instituição não fazem parte das preocupações centrais dessa pesquisa. Mesmo assim, a partir de macro características que singularizam os/as alunos/as, acreditamos que os dados apresentados podem nos ajudar em uma aproximação interessante de interpretação desses sujeitos.

Foram recenseados/as 268 meninos, 214 meninas e 2 transgênero. Observamos que a quantidade de meninos entrevistados foi um pouco maior que o número de meninas. Ficamos surpresos com a identificação de dois transgêneros, haja vista que essa identidade não foi percebida durante nossa presença no campo, talvez ela seja de difícil percepção pelo fato de que sua manifestação pode ainda não está desenhada publicamente nos corpos dos sujeitos com os quais entramos em contato.

Esses/as alunos/as entrevistados/as estão matriculados nos diferentes cursos ofertados pelo CETEP. Os cursos estão organizados em eixos, sendo eles: Saúde e Meio Ambiente (Técnico em Enfermagem/17% dos/as entrevistados/as), Informação e Comunicação (Técnico Informática/11% dos/as entrevistados/as), Infraestrutura (Técnico em Edificações/11% dos/as entrevistados/as), Produção Alimentícia (Técnico em Agroindústria/5% dos/as entrevistados/as), e Recursos Naturais (Agricultura/22% dos/as entrevistados/as, Agropecuária/34% dos/as entrevistados/as).

Os cursos voltados para as áreas agrárias tem o maior número de alunos/as recenseados/as. A formação para a cultura agropecuária sempre foi à potencialidade da escola desde sua fundação. Se somarmos o quantitativo de alunos nos cursos de agricultura e agropecuária teremos uma concentração de mais de 50% dos entrevistados. Talvez a procura por esses cursos se deva ao fato de ser o mercado

do agronegócio um grande potencial econômico no Vale do São Francisco, pois a produção agropecuária é um dos mais (se não o mais) importantes nichos econômico desse território.

Os meninos são os que mais ocupam esses cursos do eixo de recursos naturais. No entanto, as meninas também representam um percentual significativo, haja vista que 41% delas frequentam esses cursos. Elas representam 32% no curso de enfermagem, enquanto só 5% dos meninos entrevistados estão matriculados nesse curso da saúde.

A faixa etária desse alunado também se apresenta como um dado bastante pertinente, pois estamos tratando de cursos de formação de profissionais, de formação de mão de obra operária. Constatamos então a presença de um alunado muito jovem. Isso, em alguma medida, nos sinaliza que a escola não sofre com problemas de distorção idade/série. No entanto, é interessante perceber que alunos tão jovens estão em busca de formação profissional, alguns deles, mesmos tendo que passar quatro anos em exercício escolar, concluirão seu curso antes de completarem dezoito anos de idade. Parece-nos um tanto assustador saber que esses jovens se lancem tão cedo no mercado de trabalho. O mais intrigante é que as meninas são as que apresentam menor idade. Esses alunos/as são os/as filhos/as de trabalhadores que agora se qualificam precocemente para ocupar os novos postos de trabalhos.

Constatando a pouca idade dos/as alunos/as, nos inquietou também saber quais as motivações que os/as levaram a fazer um curso técnico. Deste modo, 34% dos/as entrevistados/as disseram está fazendo o curso por conta da necessidade de acesso rápido ao mercado de trabalho. Esse número fica ainda maior entre os meninos, pois 42% deles disseram fazer o curso por essa motivação.

Em entrevistas mais particularizadas pudemos ouvir vozes que diziam ser importante entrar, o mais rápido possível, no mercado de trabalho. Percebemos que para esses/as alunos/as a educação técnica é o caminho pelo qual eles obterão mais chances de ascensão econômica. A formação profissional técnica se apresenta como o percurso mais rápido, mais pragmático. Assim, a aluna Franciele nos diz que é melhor ter um curso técnico.

Eu optei pelo curso profissional por conta do mercado de trabalho, e sem contar que hoje em dia você não vai a lugar nenhum sem estudar, então é melhor eu ter um curso profissionalizante, um técnico e fazer uma faculdade, que aí eu vou estar muito mais capacitada pra entrar no mercado de trabalho do que fazer ensino médio normal e depois fazer um técnico, que eu ia gastar mais tempo, e eu ia perder muito tempo, sendo que no técnico eu faço e depois posso muito bem trabalhar e fazer faculdade ao mesmo tempo, ser independente (Franciele).

Além dela, o aluno Leonardo nos diz que essa formação pode ser sua melhor chance de ascensão econômica.

Por querer uma profissão, pra que amanhã e depois, eu não tenha que fazer o curso ou o ensino médio e depois o curso, então eu resolvi passar os quatro anos aqui e ao meu ver eu teria mais, como é que se diz... chance. Mais rápido... pelo fato de eu já ter o diploma de técnico e o conhecimento maior. E hoje em dia o técnico ganha mais que uma pessoa que está na faculdade (Leonardo).

Um número significativo de entrevistados/as disseram que optaram pelo curso técnico pelo desejo de conhecer a área profissional a qual seus cursos pertencem. Entre as meninas foram 48%, entre os meninos foram 35%. Esse interesse de conhecer a área de atuação profissional fica também expresso quando perguntamos se os/as entrevistados/as tem vontade de fazer um curso superior. 93% responderam sim, esse número é ainda maior entre as meninas, já que 99% afirmam o desejo de ingressar no ensino superior.

Quando solicitamos que apontem uma possibilidade de curso superior que os interessam, o curso que mais aparece entre as meninas é o de medicina; já entre os meninos, o curso de agronomia é o mais cogitado. Esses cursos dialogam com as áreas dos cursos técnicos ofertados pelo CETEP, onde meninos predominam nas áreas agrárias e meninas na saúde. O desejo de fazer uma faculdade é expresso na constatação da dificuldade de tal empreitada, nas falas que evidenciam a necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho, nas falas que dizem das dificuldades de se manter estudando.

O técnico eu faço e depois posso muito bem trabalhar e fazer faculdade ao mesmo tempo, ser independente (FRANCIELE).

Pra me especificar, vou fazer pediatria, depende das minhas condições futuras e também do meu tempo. Eu penso em outras coisas, e eu tenho que encaixar isso, aí se encaixar eu faço pediatria, mas se não eu faço o profissionalizante pra ser enfermeira, só do técnico (Keitty).

Como já dissemos, a formação superior é uma vontade de grande parte desse alunado, meninos e meninas das camadas trabalhadoras que ingressam com mais facilidade na modalidade de educação técnico/profissional, mas que não deixam de aspirar outros graus de preparo educacional. Esse ingresso mais fácil no ensino técnico faz parte da nova política do estado que, nos últimos dez anos, ampliou consideravelmente o número vagas nessa modalidade de ensino. Os/as alunos/as não precisam mais se submeter a testes seletivos para ingressar nessa escola. Nos cursos integrados, a matrícula é feita respeitando a ordem de procura; já nos cursos PROSUB, são realizadas após sorteio eletrônico de responsabilidade da Secretária Estadual de Educação.

O CETEP atende um público urbano e rural. A grande maioria vem das periferias da cidade (77%). Outra parte, também significativa, 23% de nossa amostragem, são meninos (28%) e meninas (17%) que se deslocam diariamente do campo para a cidade. Muitos/as deles/as buscam os cursos do eixo de Recursos Naturais, os que tratam das formações agropecuárias. Estranho é saber que os/as jovens precisam deslocar-se do campo para a cidade, cotidianamente, em busca de formação em cursos como agropecuária e agricultura, haja vista que ele/as pertencem a famílias que já convivem com uma cultura agropecuária, mais interessante seria que seus fazeres escolares pudessem ser vivenciados imbricados com aos fazeres da comunidade onde vivem.

Mesmo não sendo uma preocupação central para nosso estudo, se faz interessante evidenciar a existência de um contanto muito peculiar das comunidades do campo com a cidade, onde a escola se apresenta como o lugar de centralidade do contato. Parece-nos intrigante e curioso, os conflitos e articulações indentitários que podem ser promovidos pelo movimento de deslocamentos cotidianos entre esses dois lugares peculiares (campo e cidade). Interessante também seria perceber quais relações de poder podem ser provocadas nesse movimento migratório campo/cidade vivenciado na escola.

A maior parte do alunado do CETEP reside nas periferias da cidade de Juazeiro; bairros como Novo Encontro, João Paulo II, Itaberaba, Tabuleiro, Dom José Rodrigues, São Geraldo e Piranga são os que mais aparecem em nosso levantamento. Todos esses bairros formam um grande complexo periférico, alguns deles estão localizados nos extremos da cidade, são comunidades de trabalhadores/as, muitos deles/as empregados/as nos grandes latifúndios agroindustriais das cidades de Juazeiro e Petrolina. Quando se trata dos/as alunos/as vindos do campo, as comunidades que mais aparecem são Mandacaru, Maniçoba e Itamotiga; áreas de forte presença da agricultura e agropecuária.

Ao perguntarmos em nosso senso sobre a raça, foi oferecido aos alunos/as entrevistados quatro alternativas de respostas, sendo elas: branco, negro, índio e outra. Ao contrário do IBGE, queríamos restringir as possibilidades de respostas, pois acreditamos que assim podíamos melhor observar os números de respondentes que se dizem negros/as, achamos que a categoria “pardo/a” não nos fosse então pertinente, pois a mesma se apresenta como uma espécie de estratégia de distanciamento da categoria negro/a.

Nesta questão, 45% disseram ser negros/as, 27% brancos/as, 6% indígenas e 22% outra. Isso aponta para uma escola predominantemente negra, ainda mais se intuirmos que parte dos que disseram ser de outra raça, podem se constituir aqueles que optariam em se nomear pardos, o que significa dizer que parte desse número poderia ser aproximada da opção negra.

A predominância negra nessa escola é perceptível nos corpos dos seus/suas alunos/as, assim como nos revelam as imagem abaixo.

Figura 05: Alunos no intervalo



Fonte: Acervo pessoal

Figura 06: Alunas no intervalo



Fonte: Acervo pessoal

Figura 07: Alunas na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal

Figura 08: Aluna chegando na escola



Fonte: Acervo pessoal

Figura 09: Alunos no intervalo 2



Fonte: Acervo pessoal

Uma instituição escolar com tão grande presença negra não deveria furtar-se da responsabilidade em promover um currículo que dialogue e se construa tendo em vista as identidades de seus/suas alunos/as e professores/as. A escola profissional pública mais importante da cidade de Juazeiro é, majoritariamente, destinada a meninos e meninas negros/as vindos das periferias e de comunidades rurais do município; filhos de trabalhadores/as que veem na formação técnica uma oportunidade de acessão econômica e social. Desse modo, essa unidade educacional se apresenta como lugar de pertinência para as análises aqui pretendidas, haja vista que nos defrontamos com a necessidade de problematização da escolarização pública a partir das questões raciais, essas que se fazem tão presentes no cotidiano dessa escola através da atuação de professores igualmente negros/as.

4.2 POLITICA DE AFIRMAÇÃO RACIAL NAS FEITURAS CURRICULARES

4.2.1 Dentro e Fora da Escola: depoimentos sobre racismo

Eu lembro por causa do formato do meu nariz assim, do meu rosto largo, que é típico da família negra, né, aí eu já sofri muito disso, por causa disso, já... (Maria Eduarda)

A escola está mais próxima do racismo do que podemos imaginar. Alunos/as e professores/as, cotidianamente, vivenciam violências dessa natureza. Eles/as trazem consigo as marcas da discriminação racial, essas que estão inscritas na pele, no corpo, e que ecoam na memória. Esse primeiro depoimento, usado aqui como epígrafe, foi feito por Maria Eduarda, uma de nossas entrevistadas. O formato de seu nariz é o seu disparador de memória, ele o faz lembrar-se das violências que ela traz consigo inscrita no corpo. Ser negro é um lugar de risco, pois não se escapa da epiderme, dos traços fisionômicos.

Uma experiência de um irmão, parente ou conhecido, dentro ou fora da escola; relatos que nos convidam a um estado de preocupação, depoimentos que nos dizem o quanto pode ser perigoso ser o que si é. Tivemos a oportunidade de conversar com alguns/mas alunos/as e professores sobre suas experiências com o racismo, queríamos saber sobre situações de violência em que eles/as, de algum modo, vivenciaram.

O aluno Alexandre nos disse que ele mesmo já passou por uma situação de violência racial em uma das escolas que frequentou. Tudo começou com uma discussão entre ele e outro aluno, em um desses desentendimentos corriqueiros na escola. O pai do seu colega procurou a escola para resolver o conflito, no entanto, o que parecia uma postura prudente a ser desempenhada pelo pai, potencializou-se e acabou se transformando em mais um caso de agressão racial.

Eu tive uma discussão com um aluno, e no outro dia o pai dele invadiu a sala de aula, e me disse uma série de coisas, e me xingou de “negro safado”. Ele foi à escola, invadiu a sala de aula e me agrediu com palavras (Alexandre).

Ao ser perguntado sobre quais posturas foram adotadas para solucionar o conflito, Alexandre diz que medidas drásticas foram cogitadas, a exemplo de recorrer às instâncias judiciais. No entanto, mesmo com seu desejo de desempenhar tais

medidas, sua família optou em não fazer um registro de queixa por injúria racial. Optaram pela conversa entre as famílias.

No momento eu fique sem reação, mas depois, a gente ia entrar com um processo na justiça contra ele, por injúria racial e danos morais, mas depois decidimos não seguir com o processo e deixar quieto. Primeiro por que, se fosse por mim eu seguiria com o processo, mas por questão de família mesmo. Resolvemos, conversamos (Alexandre).

Nosso segundo caso quem nos relata é aluna Maria, ela nos contou que também vivenciou uma situação de racismo na escola, porém não foi à vítima imediata do incidente. Um amigo seu passou por uma situação de discriminação e, por solidariedade, ela acabou se envolvendo no conflito. Em seu depoimento a aluna nos pareceu bastante indignada, sua fala era desempenhada por expressões corporais que propiciava-nos compreender o quanto esse incidente lhe provocou revolta, seus braços e mãos moviam-se no ar em gestos de luta.

Ávida por justiça e reparação, ela preferiu não se conter. “Teve um amigo que foi muito discriminado na minha frente, e eu, eu... eu não me contive...” (Maria). Duas medidas foram adotadas por Maria, a primeira foi conversar com os agressores, e a segunda foi denunciá-los a direção da unidade escolar.

Foi um menino da minha sala, nós viemos de manhã pra fazer um trabalho, tinha dois meninos, dois meninos não, uns quatro meninos, aí começaram a chamar ele de macaco, eu achei aquilo dali...eu tava bebendo água, não tava aguentando, mas tava bebendo água, mas era meu amigo né... Eu disse: Oxe! Aí eu falei: Vocês sabiam que isso aí é racismo? Eles disseram: “Não, isso aqui não é racismo não, é só brincadeira”. Eu disse: você gostaria de ser chamado de macaco, de ogro ou outro tipo de apelido? Aí ele foi e disse: “não.” Ai eu fui: então por que você tá fazendo isso com ele? Aí...eu? Eles começaram a discutir, tal e tal. Aí fui e pensei, digo, eu não devia brigar, discutir com eles. Aí fui atrás do diretor, pra denunciar ele na secretária né... Fui lá, expliquei a situação, aí eu...só que aí, um foi, foi expulso não, vamos se dizer que passou uns dias em casa...

Foi suspenso, porque, na secretária e chamou o menino de macaco de novo. Eu quase ia em cima, mas na hora eu pensei logo, digo, eu vou perder minha razão, aí num ia dar certo. Aí até hoje, quando eu vejo esses meninos, eu fico, eu fico...coisa assim... aí só olho assim, com um olhar que... Não quero você nem por perto de mim meu filho (Maria).

Nosso terceiro caso não aconteceu na escola, Mirella nos apresentou um incidente que envolveu seu irmão. Segundo ela, ele foi vítima de racismos em uma blitz policial. Foi acusado de roubo porque estava dirigindo um carro novo que pertencia a um dos seus tios. A alternativa buscada para solucionar o conflito não foi nenhuma medida judicial, pelo contrário, um tio policial foi o responsável em mediar o empasse com os seus pares de corporação.

Meu irmão, ele quase foi preso porque confundiram ele com um bandido, e o meu irmão tava no carro do meu tio, e o carro do meu tio, é um carro do ano, aí tavam reclamando porque pensavam que o carro era roubado. Se não fosse meu o tio que é policial, pra falar que era sobrinho dele, meu irmão teria sido preso. Então assim, se fosse um menino branco, com características brancas, ele não teria sido abordado, e meu irmão chegou em casa desesperado, então assim, a gente tem que ser uma pessoa muito guerreira pra viver num mundo como esse (MIRELLA).

Nosso quarto e último relato foi feito pelo professor de artes, Marcos. Ele nos contou de uma cena presenciada na escola, envolvendo uma colega professora e uma das suas alunas. A aluna estava de licença maternidade e quando retornou a escola foi exposta ao constrangimento. Segundo o professor, ela foi vista com discriminação por ter tido um filho, ele acredita que pelo fato de se tratar de uma aluna negra tal discriminação foi potencializada, a professora estigmatizou a aluna, condicionando seu fracasso a sua condição de mulher jovem, mãe e negra.

Oh, tem uma situação, né, quer dizer, tem várias situações. Vou dar um exemplo dessa porque ela é muito particular: é quando eu testemunhei uma colega, professora, é...fazendo um verdadeiro bullying com uma jovem negra, uma estudante, que estava visitando a escola com o seu bebê, essa jovem já estava afastada, exatamente devido a gravidez e essa questão toda da maternidade, e na oportunidade ela chegou até a sala dos professores para rever os professores e de certa forma apresentar o bebê aos professores; e uma das colegas professoras debochou muito dessa jovem, colocando ela como responsável de todo esse processo, culpabilizando portanto, responsabilizando ela por essa situação e era possível perceber, e... um discurso, uma verdadeira humilhação sobre a figura daquela jovem. Poderia ser uma jovem branca na situação, mas a situação é de uma jovem negra né, e isso parece, ou ao menos me chegou como um atenuante, né, é...agrava ainda mais a situação até porque nós percebemos, e aí eu percebo que na escola, não apenas nessa, e outras escolas por onde eu circulo, na

outra onde eu trabalho, é possível perceber uma quantidade de jovens negras, mães, adolescentes mães, né, negras, por tanto participando de todo esse processo de inclusão social (MARCOS).

Os relatos apresentados nos são bastante inquietadores, pois com eles, percebemos como o racismo povoa o cotidiano dos/as nossos/as alunos/as, dentro e fora da escola. Eles/as se relacionam diretamente com situações de violências, estão profundamente inseridos em relações de discriminação, e carregam consigo as marcas dessas violências no corpo e na memória; sabem que eles/as também estão sujeitos as situações relatadas, pois não podem escapar das classificações fisionômicas. Essas que foram instituídas como classificações de natureza científica e, assim, foram usadas como elemento estratégico na construção de discursos naturalizadores das desigualdades. Elegendo aqueles que podem ou devem ser violentados, inclusive institucionalmente.

4.2.2 Afirmação Racial como Ato de R/Existência

O ato de dizer sobre si, se faz como passo importante no exercício de construção da autonomia necessária ao desnudamento das relações de opressão que interditam os seres de serem para si, assim como nos disse Paulo Freire (2012). Isso em uma espécie de descoberta de si, de desvelamento do ser na possibilidade do exercício de ser mais, verdadeira vocação humana. Vocação que pode ser interditada quando nos é negado à possibilidade das múltiplas existências no mundo, quando desencorajamo-nos a nos dizer diante do outro. Quando, ao instituímos uma humanidade ideal, desumanizamos a humanidade por nós pretendida, pois essa jamais poderá ser única, fixa, padronizada, homogeneizada e limitadora da existência.

Dizer-se pertencente à raça negra pode ser então, o ato crucial da criação de diferentes e possíveis humanidades. Pode ser o movimento necessário ao desnudamento das relações raciais da escola, esta que, ao negar tais relações, pode com isso negar as experiências de existência desses que se dizem, afirmam-

se negros/as. Desse modo, a palavra de afirmação negra proferida, se insere de significados inscritos na própria existência desses sujeitos que a proferi.

Fano (2008), em seu livro “Pele Negra, Mascaras Brancas”, ao tratar sobre o pretense complexo de dependência do colonizado, tendo como estudo a Martinica e sua relação com a França colonizadora, nos apresenta duras críticas a destituição da humanidade dos indivíduos negros no mundo. Indivíduos esses que, tiveram que vestir as máscaras brancas para poder existir para o outro que é (o branco), não sendo para si. Sua obra se faz em um movimento que evidencia a alienação do negro de si, com isso pauta sua existência em um lugar quase humano, pois seus comportamentos buscam o ideal traçado pela brancura europeia.

É nesse sentido que acreditamos ser a afirmação negra, o ponto de circuncisão das formas de ser colonizadoras. Dizer-se negro/a pode ser o movimento necessário à produção de uma presença no mundo sem máscaras, uma presença cuja busca não é aparecer ser aquele que não si é. Neste sentido, em nossa escola campo, ouvimos vozes que produzem afirmação identitária negra. Isso se faz manifesto em falas como a do aluno Alexandre.

Sim. Também se eu não me considerasse... Ser negro? Ser negro é assumir quem você é, sua cultura, e... sem preconceito. Que qualquer pessoa pode ser considerada negra, porque acho que todos tem o sangue negro na veia (Alexandre).

Ou na fala de Leonardo...

Sim, sim, me considero negro. Ser negro, no meu ponto de vista, é defender a sua raça. Realmente o que você é, e a sua cor, independente do que você seja ou profissão que você exerça (Leonardo).

Ou ainda na fala da aluna Maria...

Sim, acho que me considero. Pra mim ser negra, eu como sou de uma família, uma parte galega e uma parte morena, eu me trato por negra, porque os parentes de minha vó são negros. Minha mãe tem um pouco de preconceito, que no caso a mãe dela é negra. Eu acho assim, que meu sangue tem... quando eu vejo uma pessoa negra eu fico...chega...(Maria).

Os três alunos/as, em suas falas, reivindicam o vínculo sanguíneo, ao mesmo tempo em que dizem que todos tem o mesmo sangue, se afirmam negros/as. Reconhecem

a existência do racismo/preconceito, dentro inclusive do seio familiar. Mesmo assim, se posicionam em lugares de enfrentamento, isso quando se conclama a ideia de pertencer a um grupo, esse que deve ser defendido, mesmo que os seus membros exerçam profissões ou lugares sociais distintos. Sobre a construção desse lugar de pertencimento racial, o Guimarães nos diz ser elaborado na construção de discursos sobre as origens.

As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa idéia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a idéia de raça faz sentido (GUIMARÃES, 2008, p. 65).

Para os estudos sociais as raças são efeitos de discursos que invocam um sentido de origem, de pertencimento. Essa categoria se localiza nos lugares de produção simbólica, nas construções de significados. “São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc, pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)” (Guimarães, 2008, p. 65).

Entre os professores, também ouvimos vozes que se afirmam negras, vozes que se fazem ouvidas juntos as dos alunos. Vozes inclusive que corroboram para produção de identificação dos alunos. Vozes que dizem, com os alunos, sobre a existência de um grupo, de uma comunidade negra no mundo e na escola.

Essa afirmação negra funciona como instrumento pedagógico importante desses professores. Pois, como nos diz Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), o professor é um sujeito político e, assim sendo, não pode negar-se ao dever de posiciona-se frente ao aluno. Não pode se isentar de omitir opinião; não pode negar-se ao seu dever ético de se fazer no mundo, feitura que emana do exercício de produção da autonomia, essa que só se faz junto aqueles que também estão no mundo, esses que se reconhecem naquilo que os singularizam no mundo, seus lugares identitários, seus lugares de opressão. Como nos diz a professora Gizélia, quando o professor se afirma negro/a,

facilita o diálogo e constrói o respeito, e esse aluno ele tem um outro olha a partir do momento que você se assume como negro ou negra, como mãe solteira que é o meu caso, quando você se coloca como um professor de periferia também, esse aluno vai lhe perceber e ele ver você muito mais próximo dele. Eu acho que até aqui, eu não tenho que me decepcionar enquanto membro docente, enquanto professora compartilhando esses momentos com eles (Gizélia).

O professor Marcos, também ressalta a necessidade de afirma-se negro. Segundo ele, isso é um exercício de consciência, de se perceber no mundo como sujeito oprimido, aproximando-se dos alunos que vivenciam igual opressão. Desta forma, ele acredita que sua autoridade moral e política passam pelo seu desnudamento diante dos alunos. Para ele, não se pode reivindicar igualdade racial/social sem antes afirmar-se negro.

Essa questão da afirmação, ela está muito ligada à consciência né, e a gente só tem consciência quando a gente conhece a realidade, quando a gente estuda, quando a gente pesquisa, quando a gente se percebe, ou como excluído, ou como agente de dominação. Então o que eu percebo é que os nossos professores de uma maneira geral, eles estão meio que alheios a importância de se afirmar negro para, de alguma maneira, influenciar os nossos estudantes para também se afirmarem, se reconhecerem enquanto negros. Você só consegue ter moral ou influenciar moralmente se você se assume, enquanto não tivermos essa autoridade moral nós dificilmente vamos ter uma autoridade política, porque aí não adianta. Você defender igualdade social e não se afirmar, não se reconhecer (Marcos).

Além disso, nos diz que a Teologia neopentecostal se apresenta como elemento que dificulta afirmação racial, haja vista que muitos dos professores estão fazendo adesões às convicções religiosas inspiradas por essa teologia, dificultando assim, uma ação pedagógica que evidencie as questões raciais na escola.

É claro, nós temos um problema seríssimo que é a influência de uma ideologia neopentecostal nas escolas, a ideologia neopentecostal é a ideologia de branqueamento, uma ideologia que exclui, e infelizmente nós temos professores brancos, nós temos professores negros assumindo essa ideologia e conseqüentemente criando uma espécie de rede de encantamento entre os estudantes. Eu acho que essas questões, elas são assim, fundamentais para a gente encarar no debate e de alguma maneira resistir por se apresentar prepositivamente da superação desses entraves (Marcos).

Existi um movimento de afirmação negra na escola, onde alguns professores e alunos se reconhecem enquanto sujeitos identitários. Nesse movimento de reconhecimento, as distâncias entre aluno e professor são encurtadas, pois um

passa a si perceber no outro. Talvez essa possa ser uma estratégia significativa para a produção de relações mais horizontais em sala de aula. Pois, no momento em que educando e educador se defrontam um perante o outro, conseguem perceber identidades/identificações que os aproximam, e, com isso, podem estabelecer diálogos que digam sobre si.

4.2.3 As Disciplinas e o/a Negro/a

A escola funciona como campo de produção/reprodução e distribuição de conhecimentos ditos verdadeiros, no entanto, esses podem se manifestar de modo hegemônico e excludente, pois determinados conhecimentos são priorizados na construção dos seus currículos; um determinado capital cultural pode ser então produzido/reproduzido com status de universal.

Segundo Bourdieu (2007), a escola, ao definir os conhecimentos curriculares, exige dos seus alunos a habilidade necessária para se relacionar com os conteúdos e com uma forma de pensar determinada. Esses conteúdos podem não corresponder à realidade objetiva/subjetiva dos sujeitos do processo educativo, em uma espécie de descolamento dos indivíduos dos seus campos de sentido, e imersão deles em uma ordem simbólica que se apresenta como legítima, como uma espécie de lugar ideal a ser alcançado.

Dessa forma, se deposita o sucesso escolar nas capacidades de adesão dos alunos a esse universo de sentidos. Esses conhecimentos ditos verdadeiros, a serem produzidos/distribuídos na/pela escola, se fazem institucionalizado por meio da organização de programas curriculares, que se estabelecem em ementas disciplinares.

Os conteúdos dos campos curriculares na educação profissional se organizam em uma articulação entre a base nacional comum do ensino médio (disciplinas das áreas de conhecimento Linguagens, Ciências Exatas e Naturais e Ciências Humanas), com disciplinas de formação técnico específica das áreas profissionais,

além da intermediação de conhecimentos sociológicos que se estabelecem em disciplinas como sociologia do trabalho e direito do trabalho.

Desse modo, assim como determina a lei 10.639/03, todas essas áreas disciplinares devem está atentas à inclusão de questões que se aproximem das identidades/realidades negras. No CETEP, não encontramos a preocupação de construção coletiva, colaborativa e democrática das ementas por toda a escola, o que, em alguma medida, dificulta a inserção das questões suscitadas pela lei. Haja vista que observamos que poucos são os professores que conseguem se aproximar da complexidade do que insurgem junto a esse dispositivo jurídico. Esses poucos professores são então impedidos de pautar, em reuniões pedagógicas, tais questões na organização do projeto político de conhecimentos a serem elaborados por toda a escola.

As ementas se estabelecem sem debates coletivos entre os docentes dos cursos, cada professor acaba sendo responsável solitário em agrupar o conjunto de questões a serem trabalhadas em suas disciplinas. Todas as reuniões que foram realizadas (durante meu tempo de observação) para construção das ementas disciplinares, assim como para pensar as estratégias de promoção de diálogo entre as disciplinas, acabaram por se tornar espaços improdutivos, pois as divergências políticas entre os professores se manifestavam de modo tão feroz que inviabilizavam debates propositivos. Poucos professores percebiam como pertinentes as questões raciais.

Presenciem, nessas reuniões pedagógicas, a construção de roteiros de conteúdos orientados, único e exclusivamente, pelo livro didático adotado pelo professor. O livro didático ganhou autoridade em determinar o que se faz pertinente aos sujeitos aos quais estava endereçado aquele roteiro programático. As questões raciais, nesses modos operandi, entram no roteiro somente se for antes mencionada no livro didático.

Atomizar os docentes e dispersá-los em suas atividades solitárias parece ser a estratégia mais recorrente nas reuniões pedagógicas, numa espécie de acordo tácito de resfriamento das divergências do projeto político pedagógico da instituição. Projeto esse que, pela dificuldade metodológica das reuniões docentes, não se

encontra registrado como documento institucional. Assim como observa o professor Marcos, quando nos disse que:

O que eu percebo é que a escola não tem ainda um projeto político pedagógico, né, a escola ainda é bastante influenciada por professores que tem posicionamentos mais positivistas, mais pessimistas, e, conseqüentemente, esses aspectos de gênero, da raça, dos direitos humanos ficam bastante marginalizados. Como a escola não tem um direcionamento político, dificilmente essas situações vão estar afirmadas, sistematizadas, bem colocadas (Marcos).

Mesmo com isso, mesmo sem esse pretense projeto político documentado, observamos que conteúdos vinculados aos povos negros vêm sendo trabalhado em algumas disciplinas da base comum, por ação dos/a professores/a Marcos, Gilmar e Gizélia. Os/as alunos/as entrevistados/as, ao serem interrogado sobre essa questão, falam da iniciativa de professores que se propõem a dizer sobre coisas que não são possíveis de serem ditas na maior parte das disciplinas. Os professores que falam sobre negro/a.

Ah, eu só sei de dois professores que falam da população negra, que é o professor Gilmar, Marcos e a professora de português³ (Ana Vitória).

Ana Carolina diz está estudando sobre a história da população negra, que inclusive faz parte dos conteúdos do ano letivo. - “Sim, o professor Gilmar, de história. Ele fala da população negra em geral, ele fala sobre a origem. A gente tá estudando sobre o povo da África.” Pergunto-lhe então, - como lhe é apresentado esse povo? O impressionante é que sua resposta se constrói em um lugar de contradição, pois, para ela, a imagem que se tenta construir sobre o/a negro/a na aula de história é diferente das imagens construídas em seu cotidiano mais amplo.

A imagem? A imagem assim, tem algumas coisas que eles falam na escola, que são o povo, os guerreiros que enfrentaram dificuldades durante os séculos. Agora no cotidiano, eu acho que mostram que a pessoa negra, ela é três coisas: pobre, preta e ladrão. Nunca são pessoas honestas, batalhadores que lutam pra conseguir as suas coisas. Na escola eles tentam mudar essa realidade, mostrando que as pessoas negras também são importantes (Ana Carolina).

³ Referencia a professora Gizélia;

A aluna nos apresenta, ao confrontar suas aulas de história e suas experiências cotidianas mais amplas, a concorrência de diferentes sentidos sobre o ser negro, diferentes/divergentes representações sobre a população negra. Parece haver um erro nas imagens construídas junto ao seu professor, pois as mesmas escapam dos estigmas aos quais está sujeito essa população.

Curioso também é perceber que, quando os/as alunas/os se referem ao que aprendem sobre os negros nas aulas, esse conhecimento também passa por um lugar de sofrimento, violência e conquista de direitos.

O professor Gilmar foi o que mais debateu sobre, é a questão de como o negro era visto na sociedade. Inclusive fizemos um trabalho que foi apresentado aqui, e o negro, ele é visto na sociedade como um nada, como um zero a esquerda, como aquele que só tá ali pra servir, pra trabalhar, ou seja, as pessoas só querem a mão de obra do negro, só querem o seu trabalho braçal (Leonardo).

Que os negros foram bastante escravizados no começo né, há muito tempo atrás, e que, com o passar do tempo, os negros começaram a ganhar direitos e igualdade na sociedade (Ana Vitória).

Vejo bastante, tanto nos livros, quanto nas aulas práticas, e é uma forma de mostrar um pouco do que o povo negro passou e vem passando, que a gente já sofreu muito, muito, muito, muito e até hoje mesmo assim a gente sofre (Franciele).

A aluna Franciele, mesmo dizendo que vê assuntos sobre essa população, mesmo admitindo o sofrimento histórico dos sujeitos negros/as, nos sinaliza para outras possibilidades de abordagem da questão. Ela aponta que o livro didático e as aulas de história funcionam como reprodução da imagem do negro escravo, deixando de interrogar sobre outras facetas da sua existência.

Escravos, pessoas que não são reconhecidas pelo fato de ser um ser humano mesmo, mas sim pelo trabalho que ela exerceu, por ela ter sido totalmente assassinada, por ela ter sido de uma sociedade de outra pessoa, porque não eram vista como pessoa, mas sim como objeto que você comprava. Porque, querendo ou não, o negro como ser humano, também tinha falhas, tinha sonhos e também sentimentos. E a gente pega uma parte e esconde outra parte. Será que essas pessoas não poderiam ter contado histórias? Será que essas pessoas não poderiam ter feito livros? Será que essas pessoas não poderiam ter feito a diferença também?

Com as falas desses/as alunas/os, percebemos que a experiência das aulas de história vem se mostrando extremamente importante para construção de

representações a cerca do povo negro no seu movimento histórico. Evidenciando inclusive as diversas situações de violências sofridas por essas populações desde o período da escravidão. No entanto, como nos sinalizou o ultimo depoimento, talvez ainda falte à produção de conhecimentos, de representações, que extravasem as condições de escravidão a qual estiveram submetidos os sujeitos negros. Talvez ainda falte a produção de conhecimento que digam sobre outras dimensões da existência desses sujeitos.

A professora Gizélia nos diz que a disciplina de português também é um lugar estratégico para a produção de conhecimentos sobre as questões negras. Pois, segundo ela, nossa língua se estabelece em lugares de exclusão. Portanto, as palavras podem nos revelar relações de opressão. E nossas literaturas contem uma forte tendência ao branqueamento.

Quando você vai tratar da gramática você traz o preconceito linguístico que é muito forte. E a gente precisa se prender nesse aspecto linguístico, porque em uma palavra você pode traduzir uma série de desigualdades dentro dela. Exemplo: denegrir, e aí todo mundo usa no vocabulário no dia a dia, aí você desencadeia uma série de outros preconceitos, porque o problema como dizia um encontro que eu tive com a professora Nazaré, o problema está na linguística, como a gente trata a nossa fala, ela é muito importante, e ela pode agregar ou pode excluir esse sujeito de um contexto. E aí é onde a gente precisa fortalecer, para que o aluno comece a ter essa compreensão do que ele é, do que ele fala, da maneira como ele vai se colocar. Na literatura eu acho que ainda é bem mais forte a discussão, porque a gente vem discutindo a questão da isonomia, do branqueamento (Gizélia).

O professor Marcos nos diz que sua abordagem sobre as questões negras se constitui em uma percepção do negro na longa duração temporal da história, para assim identificar como estão situados esses sujeitos no tempo presente. Ele fala que é necessário sempre partir dos contextos onde estão inseridos seus alunos, é preciso conhecer esses indivíduos, é necessário saber como eles estabelecem suas relações sócio/afetivas. Para ele, essa é forma de chamar os alunos a promoverem o debate.

Então, na minha abordagem eu procuro sempre fazer uma ponte né, entre toda formação social que nós tivemos, passando pelo processo de escravismo, colonialismo até nossa realidade atual, porque de alguma forma, é, nós continuamos tendo reflexos de todos esses processos sociais. A minha abordagem é muito ligada ao cotidiano

do estudante. Eu quero saber como é que é a vida em família, a vida do bairro, a vida deles, a relação deles dentro da escola, e a partir do momento em que a gente identifica a interação simbólica, a interação afetiva, né, os valores que eles tem, as ideologias que eles de alguma forma reverenciam, a gente vai conseguindo fazer uma espécie de link, entre essa formação social que nós tivemos lá atrás com a atualidade. E aí é possível se perceber nos estudantes, uma espécie de despertar, de compreensão da realidade dele, da condição social dele. Por exemplo, eu mesmo tenho colocado muito esse elemento de classe na relação com a raça, então à medida em que esses meninos, que essas meninas se percebem como filhos de trabalhadores, quando se percebem moradores de uma comunidade periférica ou quando ele se percebe enquanto sujeitos de uma realidade, mas ao mesmo tempo excluído de diversos direitos, eles começam a perceber que toda essa realidade social na qual eles estão envolvidos, foi construída ao longo da história. Então a partir dessa crítica, dessa abordagem, digamos assim, um pouco mais dialética é possível seduzir, a gente pode falar dessa forma, é possível atrair esse estudante e trazer pro debate (Marcos).

Percebemos, na ação desses professores, um esforço de produzir conhecimentos que se aproximem dos sujeitos do ato educativo; um esforço de elaboração de referências negras. Os conhecimentos dos sujeitos, como nos diz o professor Marcos, assim como também dito por Martins (2011), não pode ser desprezados no processo ensino-aprendizagem; os seus textos não devem ser interditados na construção do conhecimento. Problematizar as questões raciais, visibilizar o/a negro/a, parece ser um exercício de aproximação aos contextos onde esses sujeitos se fazem identitariamente humanos.

A educação escolar não pode ignorar o capital cultural de seus alunos (e também professores). Pautar as questões negras, os seus conhecimentos em sala de aula, é, em alguma medida, construir lugares contra hegemônicos de pensamento, pois é preciso pôr-se diante do desafio em partejar novos lugares de falas, essas que se fazem negras. Mesmo a escola se furtando da responsabilidade de construir, coletiva e democraticamente, um projeto político pedagógico que se leve em consideração as questões raciais; percebemos nas ações atomizadas de um pequeno grupo de professores, um movimento importante de disputas de lugares de falas, e com isso de representação. Professores que constroem suas aulas para melhor dizer-se negro/a.

4.2.4 Sarau Poético: dizendo-se publicamente negro

*EITO que ressoa no meu sangue
 sangue do meu bisavô pinga de tua foice
 foice da tua violação
 ainda corta o grito de minha avó
 LEITO de sangue negro
 emudecido no espanto
 clamor de tragédia não esquecida
 crime não punido nem perdoado
 queimam minhas entranhas
 PEITO pesado ao peso da madrugada de chumbo
 orvalho de fel amargo
 orvalhando os passos de minha mãe
 na oferta compulsória do seu peito
 PLEITO perdido
 nos desvãos de um mundo estrangeiro
 libra... escudo... dólar... mil-réis
 Franca adormecida às serenatas de meu pai
 sob cujo céu minha esperança teceu
 minha adolescência feneceu
 e minha revolta cresceu
 CONCEITO amadurecido e assumido
 emancipado coração ao vento
 não é o mesmo crescer lento
 que ascende das raízes
 ao fruto violento
 PRECONCEITO esmagado no feito
 destruído no conceito
 eito ardente desfeito
 ao leite do amor perfeito
 sem pleito
 eleito ao peito
 da teimosa esperança
 em que me deito*

(Abdias Nascimento)

Na poesia se faz afirmação identitária, se faz na busca por história, se faz denunciando as violências sofridas pelo poeta, pelos ancestrais do poeta e por todos aqueles que se percebem em sua poética; se faz ainda como ato corajoso de esperança. A escola pode se realizar em um grande Sarau Poético, a aula pode se fazer na rua, em público, no diálogo com os transeuntes, com a comunidade além muros. No CETEP, as questões raciais são discutidas com poesia, com arte.

“O Sarau Poético: Descolonizando as relações étnico-raciais no CETEP”, vem sendo realizado há quatro anos, se constitui como ponto de culminâncias das jornadas escolares dos/as professores/as Gizélia (Língua Portuguesa), Gilmar (Historia), e Marcos (Artes e Filosofia) e seus alunos. O evento é realizado no mês de novembro, constituído o Calendário Municipal do Novembro Negro, organizado por instituições publicas e organizações civis. O evento é marcado por apresentações de diferentes manifestações artísticas. A professora Gizelia é a principal responsável por essa atividade, haja vista que o sarau começou como proposta de avaliação das suas disciplinas.

Veja só, o Sarau Poético na verdade, fui eu que trouxe pra escola, minha especialização também contribuiu muito para que eu tivesse esse olhar, e para que eu me desdobrasse e me dobrasse na construção desse Sarau. A minha experiência no CPM-Lobato fez com que eu chegasse no CETEP, a ex- escola agrotécnica e construísse esse Sarau, com toda garra, sem apoio, sem recursos, simplesmente com a boa vontade dos alunos, eu e o professor Marcos Velash e o professor Gilmar, somos nós três, e eu construí um projeto que era: “Descolonizando as relações étnico-raciais no CETEP”, esse é o projeto inicial. Embora, e eu continuei com o mesmo tema em 2011 e 2012, em 2013 não aconteceu, 2014. (Gizelia).

O projeto do sarau se constitui como norteador das atividades do segundo semestre do ano letivo. Os professores começam a pautar as questões raciais em suas disciplinas. Outros dois professores são mobilizados a levarem seus grupos de alunos às atividades que tem como ponto de culminância o Sarau.

O Sarau a gente, o projeto, ele começa a partir de agosto, em agosto a gente começa dentro da sala de aula, claro que a gente já vinha anteriormente eu no caso de literatura, o professor Marcos com Artes, o professor Gilmar com história e filosofia e sociologia. Além deles o professor André com pesquisa e extensão, o professor Fábio com Sociologia, Cintia fica na parte de Artes também com dança, e aí a gente já começa a discutir em sala, tanto história, tanto sociologia, como artes, literatura e aí a gente define qual vai ser a temática principal que a gente vai abordar. (Gizelia).

O evento acontece na praça pública, em frente da escola. Realizar o evento naquele espaço é uma tática politica utilizada pelos/as educadores/as e alunos/as, um esforço de aproximação à comunidade; a tentativa de fazer daquele momento

espaço de toda a comunidade, onde se possa pensar festivamente sobre as questões negras, por meio de várias manifestações artísticas.

O primeiro momento, o primeiro ano a gente fez no Centro de Cultura João Gilberto, foi o primeiro momento, depois a gente levou o Sarau pra praça que é o grande evento na comunidade, que teve uma resposta muito positiva em 2012, a comunidade assim, prestigiou, se deleitou com o trabalho, com a produção toda dos alunos, 2013 também foi da mesma forma, na praça Antônio Marcelino dos Reis, no Horto Florestal, no bairro São Geraldo (Gizelia).

O evento é motivo de alguns desentendimentos entre o corpo docente que não o aderem. Um grande número de professores/as são contras as atividades desenvolvidas pelo evento. Acreditam que os alunos não deveriam ser liberados das salas de aulas em detrimento do Sarau. Na edição de 2014, uns grupos de professores estenderam o horário de suas aulas para inibir a presença dos alunos no evento. Nesse mesmo ano outros incidentes aconteceram, os portões da escola foram trancados para limitar o acesso dos alunos, esses que precisavam da escola como ponto de apoio ao evento. Ainda nesse ano, a gestão da escola negou-se a garantir os lanches servidos no evento.

Mesmo com os entraves da própria comunidade escolar, o evento conta com apoios advindos de outros lugares.

A prefeitura municipal de Juazeiro abriu uma gerência de diversidades, e aí eu fui lá e pedi que colocasse no calendário, e temos o apoio também do Terreiro de Candomblé, e do Afoxé Filhos de Zaze, que é um parceiro nosso que veio que está contribuindo também no nosso Sarau (Gizelia).

As apresentações são todas previamente elaboradas sob as orientações dos professores. As que mais mobilizam os/as alunos/as são as danças. Os/as alunos/as se organizam em grupos para criar suas próprias coreografias. Uma multiplicidade de músicas se fazem presentes. Afoxé, Samba, Pagodão, Hip Hop, toda a diversidade dos ritmos negros são bem vindos ao palco da festa. Apresentações de músicas, declamação de poesias e o teatro também se fazem presentes no Sarau.

Atrações convidadas também tem espaço cativo no evento. O Afoxé Filhos de Zazé é sempre uma atração esperada, inclusive ele é mobilizador de plateias, há pessoas

que vão à praça porque souberam que o afoxé estaria lá. Grupos musicais formados pelos próprios alunos também são convidados especiais. Na edição de 2015, também estiveram presentes grupos artísticos de outras escolas.

Nos dois dias anteriores às festividades do sarau, são realizadas duas mesas com convidados. O objetivo é tratar de temas que se entendem como importantes aliados das questões raciais. A primeira mesa tratou de questões das mulheres negras na contemporaneidade, foram convidadas Quercia Oliveira e Danielle Lisboa, ambas são professoras/pesquisadoras e militantes das questões raciais e gênero. A segunda mesa tratou das questões LGBTs, foram convidadas Sasha Kaline, advogada; Mikaella Bezerra, estudante de ciências sociais e militante das causas trans; e eu também fui convidado, sob a reponsabilidade em articular os debates de sexualidade e raça. Mediando essa ultima mesa estava o professor Marcos, falando da experiência gay na docência.

Abaixo podemos observar algumas fotografias do Sarau em 2015.

Figura 10: Apresentação convidada do Colegio Est. Antonilio da França



Fonte: Acervo pessoal

A apresentação de dança convidada dos alunos do colégio Estadual Antonilio da França, foi vencedora do Festival Estadual de Dança organizado pela Secretária Estadual de Educação. A coreografia faz uma leitura de uma das manifestações populares negras mais importantes do Vale do São Francisco, o samba de veio foi retratado nos movimentos elaborados pelos alunos, as músicas dançadas foram as mesmas cantadas e dançadas em comunidade como Rodeadoro e Massangano.

Figura 11: professores e alunos cantam juntos



Fonte: Acervo pessoal

Professores e alunos montam uma banda ao longo do Sarau, o repertório é ditado pelos que compõem a banda e também pela plateia. Nesse sistema de demanda espontânea de repertórios, uma diversidade de ritmos sobe ao palco. O artista também é plateia, e a plateia também pode ocupar o lugar do artista, desde que ela se disponha a subir no palco.

Figura 12: Apresentação do Afoxé Filhos de Zaxé



Fonte: Acervo pessoal

Figura 13: O público dança ao som do Afoxé



Fonte: Acervo pessoal

A apresentação do Afoxé Filhos de Zazé é momento de muita euforia. Esse grupo artístico nasceu dentro do Terreiro de Candomblé Anydancor, localizado no bairro Quidé, periferia da cidade de Juazeiro/BA. Uma casa de axé não tem suas funções restringidas ao campo espiritual, especialmente no bairro do Quidé, constituído em torno dos terreiros. Desta forma, esse terreiro fundado pelo babalorixá Manoel de flora junto com seu orixá Zazé, atualmente sobre os cuidados dos seus descendentes, participa ativamente no cotidiano social, político e cultural de sua comunidade, assim como da cidade e do território de identidade Sertão do São Francisco.

O terreiro é um dos mais antigos da cidade, em 2015 completou 50 anos; o seu afoxé é mais jovem, tendo apenas quatro anos de fundação. Esse grupo tem contribuído na mobilização das comunidades de terreiros em tornos das suas pautas políticas e identitárias; os jovens se fazem importantes para tal mobilização, haja vista que eles assumem a responsabilidade de protagonizar os espaços artísticos criados nesse movimento mobilizador o qual o Afoxé Filhos de Zazé se apresenta como um dos seus resultados mais importante.

Durante o Carnaval o afoxé leva os filhos e filhas de Santo de vários terreiros da região para o circuito oficial da festa, o bloco desfila uma estética e ritmos que se dizem negros, o canto aos orixás ganham as ruas da cidade. Ao longo do ano o afoxé se apresenta em vários outros espaços, especialmente no mês de novembro, onde se dedicam aos debates sobre as consciências negras. O CETEP sempre conta com a presença desse grupo em seus espaços e eventos pedagógicos, a professora Gizélia é grande responsável por esse estreitamento de vínculos, pois sempre os convidam para as suas atividades na escola.

Figura 14: Banda da Republica do IRPAA



Fonte: Acervo pessoal

Outra interessante apresentação do Sarau foi a banda de alunos da republica do IRPAA (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada). Esses meninos são alunos do CETEP, advindos de várias comunidades rurais do semiárido. Eles garantem a continuidade dos estudos através do apoio dessa instituição que os oferecem o necessário a permanência nos bancos escolares. Moradia, alimentação e transporte são os principais subsídios garantidos.

O IRPAA é uma das instituições mais importante nas mobilizações políticas em torno das questões dos territórios semiáridos, a educação é uma das suas pautas mestras, orientadas por palavras como: contextualização e convivência. A música vem se apresentando como instrumento educacional importante para esses jovens que fazem parte da republica, essa que também é um espaço educacional importante. O Sarau Poético se faz como lugar de apresentação pública desses meninos, esses que também se dizem negros quanto cantam “Negro Nagô”.

Figura 15: Apresentação de dança tenda de oxalá



Fonte: Acervo pessoal

O Candomblé se faz bastante presente no evento, os orixás são lembrados nas apresentações. A estética das vestimentas litúrgicas é invocada em apresentações como essa na imagem acima. As oxuns sustentando a tenda de oxalá, o pai da criação, o filho de direto de Olorum. O palco também nos faz alusão ao culto dos orixás, as insígnias desses são retratadas em grandes painéis dispostos nos arcos da praça.

Nessa ultima edição, em 2015, o evento homenageou o poeta Abdias do Nascimento. Durante todo o evento alunos subiam ao palco para declamar parte de sua obra. Durante os preparativos para o evento uma oficina de teatro foi ministrada para alguns alunos, o artista negro local Ramom Raniere foi o responsável pela aula. A poesia e poética de resistência de Abdias foram trabalhadas nessas oficinas.

Abdias do Nascimento é um dos intelectuais negros mais importantes em nosso país. Ele atuou em diversas frentes no combate ao racismo, exerceu papel importante junto ao movimento negro. Teve uma vida acadêmica e também se dedicou a poesia e ao teatro; foi ativista político e também ocupou cadeira no legislativo federal. Suas obras são diretamente atravessadas, ou talvez erigidas, em

sua própria condição de homem negro em uma sociedade onde se impera a brancura. Assim ele explicava as relações raciais no Brasil, um verdadeiro império da brancura.

5 ORÍ QUE FREQUENTA A ESCOLA TAMBÉM ABRIGA ORISÁ

*“Ògbèri
Nko mo
Màriwo”*

“O não iniciado
não pode
conhecer os
segredos do
mariwo”
(Proverbio ioruba)

O título dado a essa parte do trabalho traz duas palavras presentes no glossário litúrgico do candomblé. Orí, que significa cabeça, lugar que abriga os Orisás, estes que são as entidades sagradas cultuadas pelo povo de santo. Povo que fez do candomblé lugar de resistência; lugar de produção identitária; lugar de encontro intercultural, haja vista que a síntese de cultos está no cerne da sua criação. Neste capítulo apresentamos o aluno Leonardo em seu processo de iniciação ao Candomblé, observamos assim a dificuldade de identificação dessa identidade na escola; assim como também descrevemos uma atividade pedagógica/curricular realizada no CETEP com a finalidade de visibilidade dessa manifestação religiosa, isso em rodas de conversas.

5.1 O Candomblé Religião Forjada na Resistência

O Candomblé é, certamente, uma das mais significativas e perceptíveis construções negras. Seu culto é uma espécie de reconstrução mítica da África no Brasil, que foi possível através da reunião de variados e diferentes elementos místicos de distintas nações africanas. Os terreiros são assim, “um continuum cultural, isto é, a persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados em relação ao ser posto pela ordem mítica original” (SODRÉ, 2005, p.91).

Os/as negras/os africanas/os trouxeram consigo seus valores, sua história e suas tradições culturais para o novo mundo. Diante da dominação cristã europeia, conseguiram manter suas práticas religiosas no além-mar, mesmo que para isso elas tivessem que ser ressignificadas e sistematizada em um mesmo culto. O candomblé é então fruto da conjugação de várias referências religiosas africanas e indígenas.

O nome mais frequente para as religiões de origem africana no Brasil até o século XVIII parece ter sido *calundu*, termo de origem banto, que ao lado de outros como *batuque ou batucajé* designava e abrangia imprecisamente toda sorte de dança coletiva, cantos e músicas acompanhadas por instrumentos de percussão, invocação de espíritos, sessão de possessão, adivinhação e cura mágica (SILVA, 2005, p.43).

No Vale do São Francisco os povos de santo sofrem com diversas manifestações de violências. Como, por exemplo, a recente tentativa de interdição de um Terreiro da rua 21 de Setembro, nº 97, Bairro Maria Auxiliadora, na cidade de Petrolina. A vigilância sanitária justificou a tentativa de interdição argumentando que, naquele local, animais estavam sendo maltratados, abatidos de modo não adequado às normas sanitárias. Com a possível interdição, os sacrifícios de animais, extremamente essencial ao ritual, seriam proibidos naquele espaço sagrado ⁴. Esse é apenas um caso de violência, dentre tantos outros casos, vivenciada por essas comunidades religiosas.

Uma das principais características do culto aos orisás é seus rituais de possessão. Todavia, tais rituais se diferem de outras religiões que compartilham essa mesma característica. Edison Carneiro, em seu livro “Candomblé da Bahia” (2008), nos diz que ao contrário do espiritismo não são os mortos que incorporam nos crentes, e sim a própria divindade. Ele ainda nos diz que ao contrário da pajelança, essa possessão não é um fenômeno exclusivo do sacerdote. “Assim, não é o fenômeno da possessão, por si mesmo, que caracteriza os cultos de origem africana, mas a circunstância de ser a divindade o agente da possessão” (p. 17).

⁴ Este caso foi estudado e denunciado em um artigo intitulado “Ecologia de Sangue: interpretações jurídicas dos sentidos sagrados”; MARQUES, Juracy; et al Ecologia de Sangue: Interpretações Jurídicas dos Sentidos dos Povos de Terreiros, in. RIBEIRO, Marcelo (org.). Psicologia Jurídica: Ensaio sobre a Violência. Petrolina: Franciscana, 2012.

Para adentrar nos segredos dessa religião, para torna-se membro de uma família de santo, é preciso passar por rituais de iniciação, esses que são chamados de feitura do santo.

5.2 ATOS DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA

5.2.1 Tem Gente de Asé na Escola!

O fim da terceira aula é sempre um momento de muita expectativa, pois assim que a sirene toca, com seu ruído estridente, a escola entra em um estado de muita agitação, eis que chegou o intervalo. Esses momentos foram os que mais me encantaram ao longo de minha estadia no campo. Aqueles 15 minutos de brincadeiras, risadas, fofocas e paquera, era o momento que mais me propiciava conhecer os alunos e alunas. Pude conversar com muitos/as deles/as, sobre diversas coisas, sobre banalidades que são pouco possíveis na sala de aula.

Foi em um desses intervalos, em uma dessas conversas despreziosas, que conheci Leonardo, um jovem de 17 anos, estudante do curso de agricultura. Ele se entrosava muito fácil nos vários e diferentes grupos de alunos, mesmo tendo o seu grupo mais íntimo. Seus intervalos eram dedicados a vender lanches, os quais ele mesmo preparava em casa. Entre a venda de um beiju de coco, uma salada de frutas, ou uma torta de frango, sempre tínhamos a chance de conversar.

As identidades religiosas afrodescendentes são de difícil percepção no terreno da escola. No entanto, isso não se deve a inexistência de seus adeptos nos bancos escolares. Assim como nos afirmou a professora Gizélia em uma das nossas conversas. Ao contrário, acreditamos que esses lugares identitários são pouco visibilizados pedagogicamente como possibilidade de existência, ou seja, pouco apresentados como algo benéfico à condição humana dos indivíduos. Nesse sentido, essas identidades religiosas transitam pelos corredores, pátios e salas de aulas sem que sejam notadas, pois os indivíduos sujeitos dessas identidades escamoneiam-se para salvaguarda-se da opressão.

Desse modo, acreditamos que o sistema de crenças do Candomblé seja vivido na escola com pouca liberdade de dizer-se, haja vista que sua cosmovisão contraria princípios homogeneizadores que interdita outras formas de se anunciar no mundo. Princípios esses que, organizam as ideias de sujeito universal através de representações que se querem únicas e, por isso, se instituem por meio da conclamação de uma verdade que se apresenta como mais verdadeira.

Nesse sentido, lembramos que a escola no Brasil se instituiu estritamente vinculada aos princípios cristãos, na imposição de um único sistema de crenças, desde os jesuítas no início da colonização. Princípios esses que se fizeram manifestos na escola de diversas formas, inclusive sob a organização de área disciplinar. Ainda hoje nossa legislação tem dificuldades no que se refere à desvinculação da escola com o ensino religioso.

Mesmo a LDB de 1996 permitindo o ensino religioso de matrícula facultativa, e de caráter confessional, no Sistema Estadual de Educação da Bahia, o ensino religioso não faz parte da organização curricular, ao contrário do que ocorre no Sistema Municipal de Juazeiro, onde a disciplina ainda se faz presente em todas as escolas que integram o Sistema. Acreditamos que ao desvincular o ensino religioso como obrigatoriedade da escola, o Sistema Estadual se aproxima do princípio de laicidade tão importante para o desenvolvimento de relações mais equânimes em Estados Multi/étnicos/raciais/culturais/religiosos.

Com isso, acreditamos ser também dever da escola não inibir as múltiplas manifestações de fé e religiosidade. A escola não pode negar o direito ao cultivo das nossas vocações e/ou inclinações religiosas. Mesmo assim, pesquisadores vêm demonstrando que, em nossas escolas públicas, ainda nos relacionamos com casos de violências motivadas por discriminação a grupos religiosos de matriz afrodescendente.

Um estudo recentemente publicado, desenvolvido pela pesquisadora Stela Guedes Caputo (2012), elabora compreensões dos processos educacionais ocorridos dentro de terreiros; ela nos apresentou como as crianças desenvolvem uma ética assentada no cuidado com orisá, com o ritual, com o mais velho, com o mais jovem,

com as folhas e com o sangue, com os elementos da natureza que também se fazem humanas.

Além disso, Caputo nos revela em seu estudo que crianças e adolescentes são sistematicamente silenciados na escola, são impedidos de professar livremente sua fé. A pesquisadora desenvolveu sua pesquisa ao longo de quase 20 anos, nesse período ela acompanhou o desenvolvimento de crianças, viu como elas cresciam dentro e fora dos terreiros. Observou como essas crianças eram levadas a esconder sua fé e religião por medo de sofrer represaria. A autora viu de perto como grupos religiosos, que se dizem cristãos, são fomentadores de violências contra os cultos de matrizes africanas. Acreditamos que o medo seja o que inibe essas vozes na escola. Assim como a autora constatou em seu estudo.

“Não, não, aqui na escola não...” Leonardo tem dificuldade em apontar outros indivíduos na escola que sejam da sua religião, do candomblé. Mesmo assim, nos diz ter conhecimento de mais dois alunos que tem proximidade, mas que não são feitos. Ao tempo que nos dar a entender que esses não estão prontos para a religião, pois ainda não a concebe de forma devida. Ele também nos diz conhecer outras pessoas na escola que recorrem aos terreiros para trabalhos espirituais. *“Na verdade, pessoas que são visitantes do Candomblé”* retifica. *“Volta e meia faz algum trabalho”* (Leonardo), conclui. Identificar esses indivíduos não é uma tarefa fácil, pois aponta-los ainda é uma ação de perigo.

5.2.2 Fazendo o Santo: na escola, em casa, na camarinha

As conversas com Leonardo me deixavam a impressão de que ele não tinha a idade que dizia ter. Só depois de alguns encontros eu saberia que ele era filho de Obaluaiyê, orixá das doenças epidérmicas e pragas, orixá da cura. Uma das características dos filhos desse orixá é aparentar ter mais idade, eles trazem consigo certa rabugice, mas também um senso de responsabilidade e cuidado com outro.

O Edson Carneiro (2008) nos diz, em seu livro *Candomblés da Bahia*, que cada orisá traz em si algumas características que singularizam seus filhos. Além disso, o orisá tem sempre um caráter pessoal.

O orixá protetor, embora se chame Ogum, Xangô ou Oxalá, tem sempre caráter pessoal – o Xangô de A diferirá do de B, como o Ogum de C diferirá de D. são todas manifestações diferentes do mesmo orixá, que se multiplica ao infinito a fim de atender a todos os seus devotos (p. 100).

É interessante notar que a cosmogonia do Candomblé é erigida na possibilidade de múltiplos arranjos de características, denotando a necessidade do reconhecimento das diferenças inerentes aos sujeitos. Múltiplos são os orís, múltiplos são os orisás, múltiplos também são os arranjos identitários. Os Candomblés se realizam no reconhecimento da importância dos diferentes sujeitos na manutenção do asé, esse que é a força motriz da própria existência.

Eis que, em um dos intervalos, fui surpreendido com a notícia de que no orí de Leonardo estava sendo plantado o asé, ele iria iniciar-se, fazer o santo. Surpreso com a notícia, pergunto-lhe como ele tomou a decisão. Por que o Candomblé?

Primeiramente eu procurei, eu fui buscando entre as religiões, como o Evangélico e o Catolicismo, o Candomblé e a Umbanda, passei por muitos, e me identifiquei com o Candomblé. Foi uma das religiões em que eu mais tive um relacionamento estável, e fui seguindo, já dei o meu borí, a minha iniciação (Leonardo).

Dar borí significa dar-de-comer à cabeça, ou seja, alimentar o orisá dono da cabeça daquele que passa por tal ato cerimonial. Este se constitui passo importante daquele que se inicia no asé, daquele que faz adesão à religião. Depois desse primeiro ritual, o próximo passo pode ser dado, o santo pode ser assentado, o iniciando pode entrar na camarinha.

Como eu sempre falei pra o meu pai de santo, eu disse a ele: eu estou dentro do Candomblé, não pra mim ser nem maior, nem menor do que ninguém. Estou aqui porque me sinto chamado desde sempre, acho que desde quando eu era novinho eu já me sentia chamado pelo axé, e então, eu nunca quis desconstruir isso, sempre fui buscando aprofundar mais os meus conhecimentos, e não querer saber mais do que ninguém, e sim, buscar o conhecimento necessário pra mim (Leonardo).

A camarinha se apresenta para Leonardo como um lugar extremamente importante para a construção de aprendizagens necessárias a sua adesão religiosa. Mesmo assim, ele nos advertiu que isso não o faz melhor que aqueles que não fizeram os processos de iniciação, pois esses conhecimentos se fazem necessários à produção do seu autoconhecimento. Além disso, nos diz que fazer tal ato de iniciação não é uma experiência tão confortável, a incorporação da entidade e da identidade não parece ser algo tão simples, necessita de um processo de naturalização desse novo lugar, e isso se faz na sua busca.

Não, assim, não é que seja uma coisa muito confortável, das primeiras vezes a gente vai tentando... a gente chega com o passar do tempo, passamos a achar a coisa mais natural quando que na verdade pra muitas pessoas é uma coisa sobrenatural só que pra mim, como eu já venho, já buscando desde muito cedo, pra mim se tornou uma coisa natural (Leonardo).

Há um ditado frequente entre os membros dos candomblés onde, segundo esse, uma pessoa se inicia no asé em decorrência do amor ou da dor. Parece-nos que Leonardo fez sua opção por vínculos de amor, haja vista seu interesse em adentrar aos conhecimentos sagrados do asé, de se aproximar do segredo que move a energia vital. Ele não nos narra nenhum acometimento de enfermidades, estas que levariam os/as filhos/as de santo a buscarem os ritos de iniciação, assim como dizem literaturas sobre o assunto.

Quando perguntado sobre como a sua família se relacionou com sua decisão, ele disse que estava sofrendo algumas resistências, pois seus familiares acreditam que essa religião não cultua Deus. Para Leonardo o candomblé é uma religião muito discriminada.

Quando a minha família soube, não foi uma das melhores coisas né, por conta que o Candomblé é uma coisa muito discriminada na sociedade e porque acham que o que cultuamos não nos direciona ao mesmo Deus em que eles, quando que na verdade, eles estão errados (Leonardo).

Mesmo acreditando que exista um erro em se pensar que os terreiros de candomblés são espaço de culto das energias negativas. Leonardo nos diz que, existem terreiros que cultua o lado negro da religião. Ao dizer isso, ele o faz localizando a palavra negro em significados que dizem sobre coisas ruins, talvez ainda em uma associação colonizadora que identifica a negrura com lugares

indesejados. Mesmo assim, nos chama atenção para o fato de que, acima de tudo, vem Deus, depois os orixás, de algum modo nos advertido da importância sagrada e benéfica de tais energias.

Existem casas de Candomblé e que tem sim, que cultuam só o lado negro, o lado negro do Candomblé. Só que, acima de tudo, vem Deus e secundamente os nossos Orixás (Leonardo).

Insisto no seu relacionamento com a família, e ainda pergunto se, depois dessa sua decisão, modificou alguma coisa no convívio familiar?

Alguns não aceitam, não pelo fato de serem evangélicos, e sim católicos. Então, digamos, na minha família não tem somente o meu caso, só que o único que vai se recolher pra fazer o santo, sou eu, as outras três, elas só deram a iniciação (Leonardo).

Mesmo com a forte resistência dos seus familiares, Leonardo se apresentava implacável na decisão tomada. Recolher-se, significa entrar na camarinha, fazer o processo de raspagem, aprender sobre a religião, sobre o orixá, sobre as interdições, sobre o sagrado. A partir desse momento o indivíduo deve obrigações ao orixá; deve prestar contas de certos ritos cerimoniais, pois é preciso cuidar do cuidador da cabeça, em um sistema mutuo de cuidados. Isso em um processo constante de manutenção da casa e do asé.

Ao entrar na camarinha o iniciante deve permanecer nesse espaço sagrado de aprendizagem e cura por quase um mês. Isso significa interromper quaisquer atividades estabelecidas fora dos muros do terreiro, um período de confinamento e dedicação ao sagrado. Por isso, se fez necessário uma negociação com a escola para que Leonardo não tivesse seu percurso escolar prejudicado. Ele nos conta que teve bastante tranquilidade quanto a isso, haja vista que contou com o apoio da professora Gizélia. Ela nos disse como foi feita a conversa com a gestão escolar, e nos falou também das preocupações com o seu retorno da camarinha, ela diz ter medo que ele seja alvo de discriminação.

Acho que por conta desse trabalho, que ele já é meu aluno há dois anos, as discussões que a gente vinha fazendo e faz sobre a questão de religiosidade, ele me viu como uma pessoa pra fazer essa conversa com a direção, foi tranquila, com as duas vice-diretoras, não aconteceu com o diretor geral, mas aconteceu com as duas, foi tranquila, eu fui explicar todo o processo que ele iria passar lá e que teria que se afastar, não sei como vai ser a reação agora,

depois da feitura, quando ele retornar pra escola que aí eu vou precisar estar bem atenta, porque eu não sei como os outros colegas, que a gente sabe que não compreendem, não aceitam e não respeitam, e aí eu não sei como vai se dar esse retorno, que ele passou quase trinta dias recolhido e agora tem algumas obrigações que ele precisa fazer na sala como não sentar cadeira, ter que ficar no chão ou ficar em pé pra assistir todas as aulas. E aí eu não sei, vou ter que ficar bem atenta pra poder intermediar ou interferir mesmo nas decisões que por ventura possam ser tomadas por outros professores (Gizélia).

Iniciar-se requer também algumas despesas monetárias, pois a estadia na camarinha leva muitos dias. Esse período de recolhimento se faz imprescindível, se faz com rituais de cura e com ensinamentos necessários a incorporação da entidade, e da incorporação à identidade, aos processos de identificação. Leonardo, com apenas 17 anos, e sem o apoio pleno dos familiares, contou com o subsídio do próprio terreiro. Seu Pai de Santo, também jovem, fez o primeiro filho ao tocar em sua cabeça. Sua entrada na camarinha, também foi à entrada de seu pai de santo ao lugar de maior poder espiritual na casa. Sendo feito iaô (aquele que incorpora), Leonardo também pode aspirar a um dia ascender a igual posto.

Depois de preparadas as suas vestimentas sacerdotais, a pretendente passa algum tempo morando no candomblé. Logo ao chegar, deve tomar banho de folhas ao ar livre, sob a direção da mãe, e mudar a roupa profana por outra totalmente nova – uma cerimonia de purificação. Em seguida, passa pelo atim, folhas para limpar o corpo, de acordo com seu orixá, e por um período de treinamento, aprendendo a cantar, a reconhecer os toques dos atabaques, como o alujá de Xangô e o opanijé de Omolu – na verdade um curso de extensão (CARNEIRO, 2008, P. 1001).

Edson Carneiro nos apresenta uma interessante descrição do que seria entrar na camarinha. Assim como a escola, esse espaço sagrado se constitui como lugar educacional de grande potência, pois extremamente importante na manutenção dos saberes elaborados no ceio dessas comunidades, conhecimentos que dizem sobre a natureza, que dizem junto à natureza. Haja vista que os orisás são manifestações da própria natureza que também se faz humana. Tais conhecimentos são transmitidos oralmente, são transmitidos cotidianamente na convivência no espaço sagrado.

Um dos momentos mais esperados do processo de iniciação é o orucó, dia que o iniciado, possuído pelo orisá, se apresenta em público; dia em que recebe seu nome social, este dado pelo próprio orisá e, por isso, tem festividade no terreiro. É o momento da incorporação de um novo membro, é festa que se convida as outras comunidades de terreiros para legitimar o novo ente. É quando se nasce na família religiosa, depois de alguns dias de gestação; é quando se recebe um novo nome, e o comprometimento na manutenção do asé.

Em uma dos nossos encontros e conversas, Leonardo me convidou para prestigiar sua festa de apresentação pública no terreiro. A casa onde ele estava fazendo o santo localiza-se em um bairro periférico da cidade de Petrolina/PE, tive bastante dificuldade de encontrá-la, a estratégia por mim utilizada foi pedir informações em toda casa que tinha bandeiras brancas hasteadas, pois em todas as casas de asé o orisá tempo está assentado, e a bandeira branca é uma das suas insígnias.

Os povos de santo se estabelecem em redes, as casas funcionam de maneira autônoma e interdepende, pois cada casa provém materialmente seu espaço sagrado; no entanto, no que se refere ao provimento espiritual, existem ligações de respeito e descendências entre as casas. E foi assim que cheguei ao terreiro, através de informações coletadas em outros terreiros presentes no complexo periférico onde se localizava o endereço fornecido por Leonardo. Nas periferias de nossas áreas urbanas, nos contamos com grande presença desses espaços religiosos.

Tive a oportunidade de prestigiar um dos momentos mais bonitos do ritual. O orixá, com todas as suas paramentas, entrou no salão dançando junto ao seu Zelador (o pai de santo), até o momento em que foi revelado o nome do seu iaô. Uma das pessoas mais velha de asé foi convidada a anunciar o nome dado pelo orisá. As imagens abaixo nos dão uma pequena ideia da beleza do ritual.

Figura 16: Feitura de Santo 1



Fonte: Acervo pessoal

Figura 17: Feitura de Santo 2



Fonte: Acervo pessoal

Figura 18: Feitura de santo 3



Fonte: Acervo pessoal

Figura 19: Feitura de santo 4



Fonte: Acervo pessoal

Em um barracão simples, de instalações modéstias, encantei-me ao ver Leonardo sendo recebido em uma nova família. Em festas como essas, o terreiro se manifesta em múltiplas cores, essas que se apresentam nas vestimentas dos presentes, esses que são filhos dos múltiplos e diferentes orisás, e que por isso também são múltiplos. Todos bailam e cantam para seus orisás. Os sons dos alabés ecoam durante toda a festa, mudando de ritmo de acordo a ordem do orisá.

Bom foi perceber que essa identidade religiosa habita o espaço da escola, transita por entre os corredores, está presente na sala de aula, diverte-se no pátio. Saber que alunos como Leonardo trazem conhecimentos adquiridos em outros ambientes de aprendizagens, esses que também desenham sua presença no mundo e que devem ser observados pela escola. Pois, cabeças que são feitas em camarinhas também são feitas na escola, essa última só se faz importante no reconhecimento e potencialização das diferentes identidades e manifestações de fé; assim como se faz na primeira, quando reconhece as múltiplas faces dos orisás e, com isso, a diversidade dos orís.

5.2.3 O Candomblé é pauta em rodas de conversa

Percebemos no CETEP a preocupação de pautar a intolerância religiosa em atividades curriculares. Mesmo não tendo identificando um grande contingente de indivíduos adeptos do candomblé em nossa escola campo, foi possível vivenciar uma mobilização política em torno da questão. Isso através de debates encampados pela professora Gizelia, Marcos, Gilmar e seus alunos. Debates feitos na realização de rodas de conversas, assim como foi nomeado o espaço.

A professora Gizelia é supervisora de um grupo de alunos de Licenciatura em Ciências Sociais no PIBID, o projeto o qual ela faz parte tem como centro as questões relacionadas à religião. Desse modo, essas rodas de conversas se inserem no conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito da sua atuação nesse programa de iniciação a docência. Os eventos ocorreram no período do mês de outubro de 2015, cada roda de conversa contou com públicos diferentes, cerca de

100 alunos participaram das conversas sobre religiosidade de matriz africana, e sobre as violências que esses grupos religiosos vivenciam cotidianamente em nossa cidade.

Estiveram presentes nas rodas de conversas alunos e professores da escola, pesquisadores convidados, alunos universitários, servidores e representantes de povos de terreiros. A metodologia do espaço se fez do modo o mais livre possível, onde os participantes puderam emitir opiniões e fazer relatos de experiências. Os membros de terreiros falaram sobre sua religião, sobre o preconceito enfrentado cotidianamente. As falas na roda se faziam carregadas da necessidade de promoção do respeito e valorização dos conhecimentos elaborados por esses grupos religiosos. Casos de violências foram lembrados a fim de evidenciar como são exercidos os atentados raivosos contra esse sistema de fé. Abaixo podemos observar algumas imagens desses eventos.

Figura 20: Rodas de Conversa 1



Fonte: Acervo pessoal

Figura 21: Rodas de conversa 2



Fonte: Acervo pessoal

Figura 22: Rodas de conversa 3



Fonte: Acervo pessoal

Figura 23: Rodas de conversa 4



Fonte: Acervo pessoal

Figura 24: Rodas de Conversa 5



Fonte Acervo pessoal

Figura 25: Rodas de conversa 6



Fonte: Acervo pessoal

O bate papo se fez em frente ao auditório, sob a sombra de arvores, livres das de/limitações da sala de aula. Qualquer transeunte podia ouvir o que se dizia naquela roda, qualquer um podia igualmente emitir sua opinião de maneira publica, assim como se requer a uma educação que se queira livre.

Essas rodas de conversas propiciaram, mesmo que de forma pontual, a possibilidade de diálogos dos alunos com autoridades espirituais e políticas do Candomblé. A escola propiciando o encontro da comunidade para falar de questões relevantes para aqueles que ali se encontravam reunidos em rodas de conversa. Os conflitos religiosos manifestos na escola sendo problematizados junto à comunidade. Junto aqueles a quem mais interessam o assunto, juntos aos que são violentados por conta da sua fé.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar a afirmação da identidade racial negra nas dinâmicas curriculares do CETEP se fez investida de grande importância. Para esse estudo, a categoria raça se faz pertinente a partir da sua desnaturalização. Para isso, foi preciso afastar tal conceito das ciências biológicas, destituindo as características fisionômicas e genéticas como demarcadores essenciais do que é ser negro. Foi preciso localizar a raça no campo da cultura, da produção de narrativas sobre nós e sobre outros; observando que ela se opera por meio de relações de exclusão social, econômica e simbólica, ou seja, do racismo. Isso fica bastante perceptível nas relações de violências racistas vivenciadas por alunos e professores negros entrevistados. Fica perceptível nos dados que apresentamos sobre quem são esses alunos e alunas do CETEP, onde constatamos que a maioria se autodesigna negro/a, ao tempo que essa mesma maioria diz residir nas periferias da cidade.

Fez-se então necessário evidenciar como as teorias raciais se operam no Brasil. Observamos que temos três momentos muito importantes de demarcação dos lugares de negros e brancos ao longo da nossa história republicana. No primeiro, na transição do século XIX até a década de 1930, percebemos uma negação sistemática do povo negro, por meio da tentativa de branqueamento da nação, materializada na política estatal de importação (subsidiada) de contingentes de mão de obra branca e europeia.

No segundo momento, no qual o pensamento de Gilberto Freire se estabelece como marco inaugural; percebemos a construção do discurso de miscigenação, coibindo qualquer tentativa de denúncia de racismo ou de afirmação de identidades negras. Pois, segundo essa lógica, o Brasil era uma nação morena, onde a casa grande e a senzala, amorosa e harmoniosamente, se encontraram e construíram uma nação mestiça. Tal ideia de mestiçagem funcionou como mais uma tentativa de extermínio do ser negro no vários campos da sociedade.

Observamos assim, que os discursos de branqueamento ainda povoam o ambiente escolar, isso notório em posicionamentos de alunos e professores; em opiniões sobre o negro e a violência, em opiniões sobre beleza, na construção de sinônimos negativos em torno da palavra negro. Tal política de branqueamento se manifesta de

forma mais drástica nos relatos de violências racistas sofridas por esses sujeitos dentro e fora da escola.

O terceiro, o mais recente dos momentos, é demarcado pela insurgência de ações afirmativas. Os movimentos negros, a partir da década de 1970, se fazem protagonistas no desmantelamento do mito da democracia racial presente na ideia de nação miscigenada. Ao afirmar uma identidade negra, rejeitando as políticas de assimilação, esses movimentos questionaram o lugar de marginalidade o qual o Estado brasileiro relegou ao povo negro. As políticas afirmativas de raça passam assim a adentrar a agenda do Estado. A constituição de 1988 trás as marcar desses movimentos quando reconhece a existência de diferentes grupos étnicos/raciais. Porém é no final da década de 1990 e início do ano 2000 que as políticas afirmativas de raça começam a ganhar concretude.

Nesse sentido, a lei 10.639/03 é uma das mais importantes conquistas dos movimentos negros, haja vista que se faz no esforço de institucionalizar a demanda de representação dos/as sujeitos/a negros/asna educação, esses/as que estão majoritariamente na escola pública. Desse modo, observamos que a lei ainda não conseguiu se estabelecer, no CETEP, como política desenvolvida conjuntamente por toda a escola. No entanto, constatamos a existência de professores negros que, com práticas pedagógicas articuladas, conseguem promover uma política de afirmação racial entre seus alunos. Professores engajados nas disputas por representação na feitura do currículo, apresentando juntos aos alunos outras verdades sobre o povo negro. Isso expressivamente manifesta na construção de ementas curriculares desses professores.

A escola é percebida aqui como campo de interações culturais, onde se produz diferentes formas de ser no mundo. Cultura não como em valor universal, e sim como operações de produção dos diferentes sentidos de ser no mundo. Desse modo a instituição escolar é, ou deveria ser, um lugar de encontro intercultural desses diferentes sentidos, haja vista que ela recebe diferentes sujeitos que se fazem no mundo a partir de diferentes referenciais culturais. Acreditamos assim que, o trabalho desenvolvido por esse grupo de professores junto aos seus alunos, nos sinaliza que a escola tem uma pluralidade de vozes, notamos que existem no CETEP vozes que se dizem negras, afirmam-se curriculamente. Isso fortemente

vivenciado no Sarau Poético, que funciona como ato público daqueles que se dizem negros/as no CETEP. A arte como ato político de dizer-se negro/a perante a comunidade que se faz sempre cativa em frente da escola.

Percebemos o currículo não simplesmente como o lugar da prescrição, mas como uma dinâmica de interações produtoras de significados. Significados que estão inscritos na prática pedagógica cotidiana desses professores. O currículo é então o lugar de produção de representações sobre os sujeitos do ato educacional, forjando assim identidades através de processos de diferenciações entre a pluralidade de sujeitos presentes na escola. Diferenciações essas que podem ser operadas de modo a subalternizar uma gama de identidades concorrentes à representação, pois as dinâmicas pedagógicas são atravessadas por relações de poder.

Relações essas sentidas quando percebemos que a escola ainda não tem pautado as questões negras como proposta política institucional, por exemplo, não promove debates amplos entre o corpo docente sobre a organização das ementas, deixando de criar oportunidades para se debater as questões suscitadas na lei 10.639/03. Ou quando alguns professores tentaram inviabilizar a realização do Sarau estendendo o horário das aulas e trancando os portões da escola. Poder também que se faz manifesto no Sarau, quando alunos e professores negros recitam, cantam, dançam e interpretam o ser negro/a. Publicamente dizem-se negros/as; levam ao palco, esse que é o lugar de destaque no evento, vozes, ritmos, poesias, religiosidade, corpos e estéticas negras.

Seguimos reflexões de autores como Tomas Tadeu (2004) que, ao exercício de pensar a partir de uma variedade de racionalidades negadas, nos dá pistas para supormos que a interdição da produção de representação positiva das identidades negras na escola, se faz pela negação da humanidade dos sujeitos negros nas vivências pedagógicas, se faz na marginalização curricular de diferentes racionalidades instituídas e instituidoras das diferentes humanidades negadas. Isso nos faz crê que o movimento curricular promovido por esses três professores/a negros/a, junto aos seus/suas alunos/as, também negros/as, contraria esses processos de interdição das racionalidades negras.

O Candomblé, religião de matrizes africanas e indígenas, se insere nesse conjunto de racionalidades negadas. Essa manifestação religiosa se faz erigida em uma

cosmovisão onde se valoriza a multiplicidade dos orís, pois múltiplos são os orisás e, ainda, múltiplas também são as manifestações do mesmo orisá quando se estabelece no orí. O asé é movido pela diferença, pela obrigação de cuidar do cuidador da cabeça, isso em uma relação recíproca de cuidados. Foi importante ter conhecido Leonardo, é bom saber que essas identidades habitam a escola, bom também foi vê o candomblé sendo discutido em roda, assim como no próprio movimento do ritual, respeitando o lugar de autoridade de Babalorixá e Yalorixá, e insituindo na escola outros lugares de verdade.

Identificamos então práticas pedagógicas no CETEP que se fazem no diálogo com o que nos suscita a lei 10.639/03, e assim constroem representações positivas a cerca dos sujeitos negros, levando a comunidade escolar (especialmente os/as alunos/as) a se afirmarem negros/as. Mesmo assim, essa prática está circunscrita a um grupo restrito de professores, o que nos sinaliza uma inabilidade do corpo docente da instituição em estabelecer o diálogo, sendo preferível o estabelecimento de guetos curriculares. Importante seria se a gestão e toda a comunidade escolar pudessem aprofundar os debates sobre as questões raciais, haja vista que mais de 50% do alunado se autodesigna negro/a.

Finalmente, essa pesquisa que ora se apresenta como dissertação, vem suscitando novas questões investigativas. A primeira delas seria o aprofundamento da compreensão da relação entre alunos/as do asé e a escola. Além dessa, venho pensando sobre como as trajetórias de vida/formação de professores negros, podem nos ajudar a compreender o desenvolvimento de identidades negras na docência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mauro W. B. de. **Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica**. Revista de Antropologia Social, Vol. 3 (2003).
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2005.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, Michael W. História do Currículo e Controle social *IN*: APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- Bâ, A. Hampaté. **A Tradição Viva** *IN*: Metodologia e Pré-História da África. s/d.
- BARROS, Edonilce da Rocha. **Arranjos Socioprodutivos da Agricultura Familiar e Adaptação a uma Dinâmica Territorial de Desenvolvimento**. Tese, 2007 (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Florianópolis, UFSC, 2007.
- Bogdan, Roberto C.; Biklen, Sari Kiklen. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. Sd.
- Bourdieu, Pierre. **Escritos em Educação**. Petrópolis; RJ: Vozes. 2007.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Outubro, 2004.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro. Pallas, 2012.
- COSTA, Marisa Varraber. Currículo e Política Cultural *IN*: COSTA, Marisa Varraber (org). **O Currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DIAS, Fernanda Vasconcelos. **"Sem querer você mostra o seu preconceito!": um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio**. UFMG/FaE, 2011.
- CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1947.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Marcia T. D.; GONDIN, Sônia M. G. **Da Fala do Outro ao Texto Negociado**: Discussões sobre a entrevista na pesquisa Qualitativa. São Paulo: Paideia, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2005

GEERTZ, Clifford. **Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura** /N: A interpretação das culturas / Clifford Geertz. - I.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. IN:THEODORO (org). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil, 100 anos após a abolição**. Brasília: Ipeea, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.

MARTINS, Josemar da Silva. **Educação contextualizada: da teoria à prática**. In:Educação Contextualizada: fundamentos e práticas. Juazeiro/BA: UNEB, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semiárido brasileiro**. In: Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro: referenciais teóricos – práticos. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O embranquecimento cultural**: outra estratégia de genocídio. In: _____. O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lages. Salvador: CEAO, 2002.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do antropólogo**. 2.ed. SP: UNESP/Paralelo 15, 2000.

PERROT, Marie-Dominique. Educação para o desenvolvimento e perspectiva intercultural. In: FAUNDEZ, Antonio (org.). **Educação, desenvolvimento e cultura**: contradições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTEL, Álamo. **Considerações Sobre a Autoridade e o Rigor nas Etnografias da Educação**. Salvador: EDUFBA, 2009.

Reis, Edmerson Santos; Santos Junior, Antônio Carvalho dos; Alves, Rafael Santana. **Educação contextualizada e relações étnico-raciais a partir da lei 10.639/03: desafios aos professores e ao sistema de ensino de Juazeiro/BA**. Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1 [2015]

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA; Marcos Alves. **Currículo, diversidade étnico-racial e Interculturalidade**: algumas proposições. In: Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, numero 6, junho de 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ; Fapesp; Pallas, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**: Por um Conceito de Cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A poética e a política do currículo como representação**. Disponível:
http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp Capturado em 10/07/2004 08:49:05

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

Tomaz Tadeu SILVA (organizador). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.