



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE



Crianças que representam a população da pesquisa movimentam-se, fazendo circular seus *pequenos* mundos sobre uma das mais antigas idéias do que seria o grande mundo – aqui representado pelo mapa de Mercator – (1569)¹



***PEQUENOS MUNDOS FUNDANDO O GRANDE MUNDO NA
DIVERSIDADE***

(ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA)

LÚCIA MARSAL GUIMARÃES SILVA

¹ O geógrafo belga Gerhard Kremer (1512-1594), cujo apelido latino era Gerardus Mercator, inventou um método que consistia em simular a projeção da sombra da Terra num cilindro que a envolvesse perpendicularmente, tangenciando o equador. Desenrolado o cilindro o mapa mundi obtido apresentaria, ainda, distorções cada vez maiores à medida que a distância fosse aumentando da linha do equador para os pólos. Com isso, a Groelândia e a Antártica apareciam maiores do que realmente eram na realidade. Mesmo sem poder representar fielmente os pólos sul e norte, os mapas de Mercator eram utilizados pelos navegadores que evitavam esse rumo, e ainda hoje, a projeção por ele inventada é usada no desenho de mapas mundi.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PEQUENOS MUNDOS FUNDANDO O GRANDE MUNDO NA DIVERSIDADE
(ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA)

LÚCIA MARSAL GUIMARÃES SILVA

LÚCIA MARSAL GUIMARÃES SILVA

PEQUENOS MUNDOS FUNDANDO O GRANDE MUNDO NA DIVERSIDADE
(ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA)

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, tendo como orientadora Profa. Dra. Narcimária Correia do Patrocínio Luz e co-orientadora Profa. Dra. Kátia Motta.

Salvador
2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada na Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária: Neuza Tinoco Melo Nunesmaia
CRB-5/229

Silva, Lúcia Marsal Guimarães

Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade (escola e construção da identidade étnica) /Lúcia Marsal Guimarães Silva
164 f, [43]f. : il.

Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação.

Inclui bibliografia e anexos

1. Educação – Questão racial. 2. Identidade étnica. 3 Negros – Educação – Identidade étnica. I. LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. II. Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação. III. Título.

.

CDD : 370.19342

LÚCIA MARSAL GUIMARÃES SILVA

PEQUENOS MUNDOS FUNDANDO O GRANDE MUNDO NA DIVERSIDADE
(ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA)

BANCA EXAMINADORA:

AVALIAÇÃO

PROF. Dra. NARCIMÁRIA CORREIA DO PATROCÍNIO LUZ
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

.....

PROF. DRA. KÁTIA MOTTA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

.....

PROF.Dra. ANA CÉLIA DA SILVA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

.....

PROF. DRA. ELLEN BIGLER
Rhode Island College

.....

SALVADOR - BA

16 DE JULHO DE 2003

Aos meus ancestrais, separados por névoas que de repente se espessam ou voluntariosamente se dissipam; ou por trilhos urbanos cada vez mais esquecidos; ou por pontes onde ferrugens ou cupins podem abalar, mas que a força ancestre consegue manter rijas garantindo as indas e vindas capazes de reforçar as ligações necessárias com o passado e o revigoração para as caminhadas presentes e futuras.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, a meu pai, minhas irmãs e meus irmãos e a toda minha família que me deram suporte técnico, tático e sentimental para empreender os esforços que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

De modo especial à Professora Doutora Narcimária Correia do Patrocínio Luz que orientou esta dissertação com sua sensibilidade e sua força-delicada capazes de fazer-me refletir sempre mais um pouco sobre as "quase" certezas e em busca de dúvidas mais produtivas.

À Professora Doutora Kátia Motta, que como co-orientadora foi uma presença precisa em alguns momentos de indecisões.

Aos professores e colegas do programa de mestrado em educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, os quais contribuíram para a formação das idéias aqui presentes através das convergências e divergências que circularam por aquelas salas, corredores, pátios, jardins e que muito me fizeram *mentar* por madrugadas afora.

Às professoras, às alunas, aos alunos e às funcionárias das escolas onde a pesquisa foi realizada. Seus sorrisos, seus olhares indagadores, suas angustias, suas perguntas, suas respostas formaram a base para as percepções necessárias à produção que ora se apresenta.

RESUMO

O presente estudo pretende descrever e analisar o processo de construção da identidade étnica em crianças. A população estudada frequenta as séries iniciais da educação básica em duas escolas públicas de Salvador. Também foi observado o papel das professoras nesse processo. Foram explorados campos teóricos diversos, mas seu foco está nas propostas apresentadas por pesquisadores como Ana Célia Silva, Kabengele Munanga, Marco Aurélio Luz, Muniz Sodré, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Nilma Gomes, Petronilha Silva dentre outros, os quais “falando do seu lugar”, a partir de seus “movimentos” têm contribuído para os estudos sobre educação e etnia, fortalecendo a luta pelo reconhecimento do legado da ancestralidade africana e sua importância para a construção e/ou fortalecimento da identidade afro-descendente. Busquei alcançar os seguintes objetivos: perceber como as relações estabelecidas na escola interferem na construção da identidade étnica dos afro-descendentes; compreender se ela tem contribuído para o reconhecimento e fortalecimento da diversidade cultural ou se continua centrada na cultura euro-americana; identificar as ações cotidianas das professoras no trato com a diversidade cultural, observando se elas sentem-se preparadas para lidar com tais questões; discutir ações que possam estabelecer perspectivas para a educação a partir de linguagens onde distintos contextos étnico-culturais possam transcender os valores hegemônicos. Para tentar alcançar tais objetivos optei por fazer uma abordagem etnográfica pois esta possibilita uma observação detalhada do cotidiano das escolas e permite a utilização de instrumentos diversos, tais como: análise de documentos, observação direta, observação participante, utilização de questionários e de entrevistas. Uma das conclusões do estudo aponta para a necessidade de uma urgente preparação do corpo docente para lidar com a Pluralidade Cultural, pois notamos que os valores da cultura euro-americana continuam imperando na educação, recalcando outras identidades étnicas também presentes na escola.

Palavras-Chave: Arkhé; Educação; Escola; Identidade étnica.

ABSTRACT

The present study describes and analyzes the process of ethnic identity construction in children. The populations studied attend two public elementary schools in Salvador, Brazil. The role of teachers in the process of identity construction was also observed. Diverse theoretical fields were explored, but the focus is grounded in proposals presented by researchers such as Ana Célia Silva, Kabengele Munanga, Marco Aurélio Luz, Muniz Sodré, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Nilma Gomes, and Petronilha Silva among others. These activist academics, speaking from their personal location in society and their participation in social and cultural movements, have contributed to studies on education and ethnicity and strengthened the fight for recognition of both the legacy of African ancestry in Brazil and its importance in the construction of identity among Afro-Brazilians. I sought to achieve the following objectives: to perceive how the relations established in school enter into the construction of ethnic identity in children of African descent; to determine if this process has contributed to the recognition and strengthening of cultural diversity or if it continues to be centered in European/American culture; to identify the daily actions of teachers in the treatment of cultural diversity, to assess whether they feel prepared to deal with such matters; and to discuss actions that can establish new perspectives for education through which distinct ethnic-cultural contexts can transcend hegemonic values. To try to reach such objectives I opted to use an ethnographic approach, as this makes possible detailed observation of day-to-day life in the schools and allows for the use of diverse instruments, such as: document analysis, direct observation, participant observation, the use of questionnaires, and interviews. One of the conclusions of this study points to the urgent need to prepare teachers to deal with cultural pluralism, as the values of European/American culture continue to reign in education, repressing other ethnic identities also present in the school.

KEY-WORDS: Arkhé; Education; Ethnic Identity; School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA	16
ENCONTRO COM A ESCOLA	20
A DESCOBERTA DA TEMÁTICA	24
MOTIVAÇÃO INICIAL	26
OBJETIVANDO AS INQUIETAÇÕES	30
DISTRIBUIÇÃO DAS IDÉIAS NO TEXTO.....	31
 CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA	 34
1.1 - PERSPECTIVA - Em lugar de olhar senti	34
1.2 - PORQUE ETNOGRAFIA	35
1.3 - DESCRIÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	38
1.3.1 – Mapeando os bairros	39
1.3.1.1 - Beiru	39
1.3.1.2 - Pau Miúdo	42
1.3.2 - Descrevendo as Escolas	43
1.3.2.1 - O uso Político da Educação	43
1.3.2.2 - Escola Democrática Estadual de Primeiro Grau Zumbi dos Palmares	44
1.3.2.2.1 – Projeto Arquitetônico	46
1.3.2.2.2 – Currículo	47
1.3.2.3 – Escola Municipal do Pau Miúdo	48
1.3.2.2.1 – Projeto Arquitetônico	49
1.3.2.3.2 – Projeto Pedagógico	49
1.3.2.3.3 – Currículo	50
1.4 – QUANDO E COMO A PESQUISA SE DESENVOLVEU.....	51
1.4.1 – O Encontro Com a Informação	54
 CAPÍTULO II – BREVE HISTÓRIA DOS DESCENDENTES DE AFRICANOS	 57
2.1 – INFORMAÇÕES SOBRE O TEMPO, O LUGAR E O SER	57
2.2 - QUANTOS E QUEM SÃO OS DESCENDENTES DE AFRICANOS NO BRASIL	60
2.3 – A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO E SUA ORIGEM	63
2.4 – OLHAR E NÃO VER O OUTRO	69

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: A TEORIA QUE EMBASA ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE SUBJACENTE A QUESTÃO	71
3.1 – ARKHÉ	73
3.2 - OS RUMOS DA EDUCAÇÃO	77
3.2.1 – Educação e Lei	79
3.2.2 - Quando as propostas são questionadas	82
3.3 – OS RUMOS DA ESCOLA	85
3.3.1 – As Propostas dos Movimentos Negros Para a Escola	92
3.4 – IDENTIDADE	97
 CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO	102
4.1 – FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO	102
4.2 - CURRÍCULO E DIVERSIDADE	109
4.2.1 - O Compromisso do Educador	113
 CAPITULO V – ANALISANDO OS ENCONTROS E DESENCONTROS DO COTIDIANO ESCOLAR	117
5.1 - A DOR E A DELÍCIA DE PESQUISAR	118
5.2- DOCILIZAR CORPOS, DOMINAR MENTES, FORMATAR CRIATURAS CRIADORAS	118
5.2.1 - Alertem todos, alarme... fechem as portas vêm as crianças! ...	122
5.2.2 - As Filas de Foucault	123
5.2.3 – Resistências	125
5.3 - O CARÁTER PATRIMONIALISTA ESTATAL	126
5.4 - A HERANÇA DO RECALQUE	127
5.4.1 - Lori e a história da professora	132
5.5 – AS COMEMORAÇÕES NA ESCOLA	138
5.6 - SELEÇÃO DE TRECHOS DE ALGUNS DEPOIMENTOS	142
 CAPÍTULO VI - INTERPRETANDO ALGUNS DADOS E ENSEJANDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES	147
6.1 - ESTUDANTES	147
6.1.1 - A vitória da Morenidade	150
6.2- PROFESSORAS E DIRETORAS - Seres <i>em busca</i> de uma práxis	153
6.3 – PROPONDO CAMINHOS ?	156
6.3.1 – Reflexões a Partir de Percepções	156
6.3.2 – Proposições a Partir de Concretas Ações	157
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163

ANEXOS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Projetos Setoriais - Ensino Fundamental	p. 50
Tabela 2 – A Cor nos Censos no Brasil	p. 62
Tabela 3 – Estereótipos Negativos Sobre o Negro Como Imigrante	p. 65
Tabela 4 – Principais Indicadores de Avanço do Sistema Público de Ensino Municipal - 1996/2002	p. 90
Tabela 5 – Número de Docentes do Ensino Fundamental Por Grau de Formação, Bahia – 2002	p. 106
Tabela 6 – Número de Escolas por Dependência Administrativa Bahia – 2001 – 2002	p. 117
Tabela 7 – Matrícula Inicial do Ensino Fundamental por Idade e Série Bahia – 2002 Todas as Redes de Ensino	p. 119/120
Tabela 8 – Idade Dos Alunos Das Duas Escolas.....	p. 121
Tabela 9 – Estudantes - Religião	p. 147
Tabela 10 – Estudantes - Auto-Identificação	p. 150

Escuta

*Ocorre que há uns lapsos na história, há uns lapsos.
Então, vêm videntes
relatar histórias conhecidas
em noites longas de calor, insônia.
Ouvimos. Pacientemente.
Sob discursos jazem outras vozes.(...)*

(Maria da Conceição Paranhos)
Revista Exu - maio/junho / 1993 - ano VI p. 08

STRANGE FRUIT¹

Lewis Allen

*Southern trees bear strange fruit,
Blood on the leaves and blood at the root,
Black bodies swinging in the southern breeze,
Strange fruit hanging from the poplar trees.*

*Pastoral scene of the gallant south,
The bulging eyes and the twisted mouth,
Scent of magnolias, sweet and fresh,
Then the sudden smell of burning flesh.*

*Here is fruit for the crows to pluck,
For the rain to gather, for the wind to suck,
For the sun to rot, for the trees to drop,
Here is a strange and bitter crop.*

Árvores do sul exibem frutos estranhos
Sangue nas folhas e sangue nas raízes
Corpos negros balançando na brisa do Sul
Frutos estranhos suspensos nos álamos

Cena bucólica do nobre Sul
Os olhos protuberantes e a boca retorcida
O perfume das magnólias, doce e fresco
De repente o cheiro de carne queimada

Aqui está uma fruta para os corvos arrancarem
Para a chuva enrugar, para o vento sugar
Para o sol apodrecer, para a árvore derrubar
Aqui está uma estranha e amarga colheita

¹ Billie Holliday não se conformava com a segregação de que era vítima nas turnês por ser uma cantora negra numa orquestra branca. Durante uma das viagens viu, próximo a uma estrada, corpos de enforcados pendurados numa árvore, como se fossem frutos, então pediu a *Lewis Allen* para escrever a canção "Strange Fruit", contra o linchamento de negros no sul dos Estados Unidos. Essa canção teve grande impacto no mercado musical e fonográfico do final da década de 1930, pois letras com mensagem social não eram muito usuais na época, principalmente sobre racismo. (*Carlos Conde*) Site: <http://www.move//billie>



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PEQUENOS MUNDOS FUNDANDO O GRANDE MUNDO NA DIVERSIDADE

(ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA)

Palavras iniciais...

"Fundando mundos..."

Lágrimas silenciosas rolam por corpos que balançam em árvores frondosas adivinhadas nos caminhos. Não estamos no Alabama, Louisiana, Mississippi, ou Holiday, Baltimore. Mas meu peito vive em chamas. Recôncavo. Dona Didi. Seu Bispo. Bá. Martins. Jacinto. Mãe cabocla. Justo. Tonho de Maria. Tonho de Cabocla. Tonho de Inha. Tonho de Dó. Tonho de *De Deus*. Mariinha de Didi. Vidas balançando em suas próprias árvores. Carroças. Redes de pesca. Renda de bilro. Sol do mangue. Roupas de ganho. Vassouras. Padeiras. Pias. Ferro de engomar. Quilômetros de fraldas para trocar. Fardos de trigo. Sacas de açúcar. Gritos do encarregado-feitor.

O dissipar da neblina na madrugada faz surgir a imagem aterradora. Pessoas balançando como frutos apodrecidos, tendo a capacidade podada desde cedo, impedidos de fazer a vida valer por causa da ignorância de uns; a estupidez de outros; a ganância de vários; a intolerância de beltrano; a inveja de sicrano, a indiferença da maioria e o medo de todos. Frutos estranhos causadores de temor a quem os desconhece, a quem não se reconhece no espelho que trazem na face. Assim, preferem desqualificar todo o seu grupo étnico, classificando-os como não humanos. Mesmo sempre balançando em galhos conseguiram sobreviver com dignidade. Apesar de todas as adversidades, nunca deixaram de criar formas infinitas e belas de expressão nas mais diversas áreas da vida.

Meu povo ensinou-me tanto, que eu só podia ter um ofício na vida: o de ensinar, para continuar aprendendo. Já disse um poeta do Recôncavo *"...quanto mais a gente ensina mais aprende o que ensinou,, iaiá, ioiô..."*. Poucos do meu povo foram à escola. Quem foi ficou lá muito pouco tempo, mas achavam *"... educação a coisa mais linda do mundo"*.

A sociedade no seu reducionismo atroz não lhes deu oportunidade de trocar experiências com os grupos diversos que para a escola levavam suas histórias diversas. Essas histórias mantinham-se diversas por pouco tempo, pois os quantos compõem a escola acreditam cumprir o seu dever unificando os seres e fazendo-os esquecerem-se quem são.

Ouvir os acordes do Recôncavo num anoitecer de um verão em Salvador remete-me à infância do ferro de engomar, anil, patchouli, roupa fervendo em lata de gás, parafina para engomar as guarnições brancas impecáveis, coradouro. Porta de cozinha como limite. Os acordes ancestrais dos tambores do Recôncavo. A elegância do sax do Recôncavo. A limpidez das palmas do Recôncavo.

Para chegar até eles, antes tive que ver impressa em minhas retinas a dor do meu povo de hoje: comentários sutis, medrosos, por trás de janelas entreabertas sobre mais uma chacina de adolescentes no bairro. Duca drogado jogado num passeio. O rapaz cujo nome não sei puxando a

pesada carroça carregada de ferro velho, arriscando-se por entre os carros. Meu velhinho franzino na porta do restaurante esperando os restos de comida para garantir a única refeição do dia. Meu velhinho triste carregando nos ombros caídos um pesado fardo de vassouras, tentando vendê-las a quem não mais as usa.

As lembranças. A memória. A dor. Os adolescentes. Duca. O rapaz. Meus velhinhos. Todos passaram por meu caminho. Nos olhos de nenhum deles vi o brilho dos olhos do meu povo. O que ficou, mas está distante, separado por *trilhos urbanos* e pontes com cupim e o que se foi, separados por dimensões enevoadas. Esses estranhos frutos passando por meu caminho não estão conseguindo sobreviver. A corda no pescoço aperta. Não aprenderam a antiga lição. Não vão ter como ensinar. O povo deles vai ficar sem essa redenção. No caminho vão "*perder a cabeça e nunca mais achar*".

Meu povo, que *achava ser educação a coisa mais importante do mundo* achava ter professor na família *um luxo*. Nunca pensaram em outra profissão para os seus. Mesmo vivendo e morrendo para servir a médicos, advogados, pilotos... garantindo suas vestes, suas mesas e camas impecavelmente engomadas, cheirando a anil e patchouli, suas mesas repletas do mais puro e saboroso alimento preparado com o esmero e o tempero aprendido nas conversas longas e na ajuda luxuosa nas cozinhas em dia de festa. Mesmo quando doentes, sedados, doídos, sem nem abrir os olhos, a primeira lembrança quando ouviam minha voz era perguntar: "*Como estão seus alunos?*".

E para responder-lhes que estariam ou estarão sempre bem é necessário a criação de condições para eles sentirem-se *confortáveis entre os muros e as paredes da escola, mesmo apertadas*, quando lá forem buscar trocas capazes de ajudar-lhes a sentirem-se *confortáveis no mundo, onde balançar o corpo e ter o peito queimando em chamas sejam resultantes do prazer de estarem vivos, muito vivos e fundando mundos*.

LÚCIA MARSAL GUIMARÃES SILVA ,
julho 2003

INTRODUÇÃO

LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA

*Como se fora brincadeira de roda, memória...*¹

Em minha infância, brincava com outras crianças na rua onde morávamos. Levantando a poeira do chão; cantando 'cantigas' ensinadas pelos mais velhos; escutando muito atenciosamente histórias deliciosas para nossa existência, cheias de um saber (sabor) que invariavelmente nos deixava boquiabertos e de olhos brilhantes a cada novo enredo. Mais tarde, esse saber passou a ser negado na maioria dos outros espaços por onde passamos a circular.

Em muitos momentos, senti-me perdida ao ver-me confinada na escola, *"instituição tardia e apertada, enquanto a educação tem a idade do nascimento da cultura e do homem.* (ALVES, 1993, p. 39) Para quem vinha de experiências educacionais perpetradas pela família e pela comunidade e tinha como aliados os eternos cortes de energia elétrica em noite de lua, estar

¹ GONZAGA JUNIOR, Luís. Disponível no site: <http://www.gonzaguinha.com.br/redescobrir.htm>. Acesso em fev/2003.

Em alguns capítulos coloquei como mensagem provérbios ou ditados populares – que são formas de comunicação genuinamente africanas. *Provérbios são máximas populares que exprimem, através de imagens, uma regra de conduta ou conselho de moral social, já o ditado difere do provérbio pelo fato de ser uma sentença que expressa o ideal de uma conduta ética.* (Moura, 1988, p. 160) versos ou frases consideradas representativas das discussões suscitadas. Tal idéia surgiu após a percepção do efeito motivador que a discussão sobre provérbios causou nas crianças das duas escolas. No dia 22 de agosto de 2002, *dia do folclore*, eu estava na Escola Municipal e em meio às manifestações estereotipadas comuns a esse dia, a professora e a coordenadora pediram-me que falasse com a turma sobre o folclore. Como um menino havia me dito que sua avô adorava dizer “ditados” e brincava com ele pedindo-lhe que “adivinhasse” o significado, pedi, então, à turma que quem soubesse ditados falasse para alguém tentar explicar. Foi uma alegria geral. Surgiram provérbios de diferentes origens e várias versões para o mesmo. Depois eles consultaram os pais, tios, vizinhos, avôs, etc e trouxeram outros provérbios e elencamos vários deles. Quando tive oportunidade fiz a mesma atividade na Zumbi e também as crianças gostaram muito.

Devo lembrar também que na comunidade da qual faço parte, incluindo aí, minha família, é comum encerrar as conversas com um ditado ou uma sentença que resuma o conteúdo discutido. Minha mãe está com setenta anos, eu estou com quarenta, portanto, convivemos juntas há quarenta anos mas até hoje ela me surpreende com provérbios novos, nunca utilizado anteriormente, a maioria aprendida com suas velhas tias de Cachoeira e também com as tias de meu pai, de Saubara, com as quais convive há cerca de cinquenta e oito anos. Também utilizo alguns provérbios nas versões parodiadas por Chico Buarque de Holanda.

entre quatro paredes cimentadas, descoloridas, habitadas por professoras² distantes, tão diferentes das pessoas com quem eu convivia e amava só podia causar-me estranhamento.

Eu sentia-me tão confinada na escola que durante os dois primeiros anos de tentativas de minha mãe para a minha inserção naquele mundo, não suportei a idéia. Ela e meu pai foram para a escola muito tarde e ficaram nela por muito pouco tempo, mas aprenderam com alguém que as crianças devem entrar na escola aos quatro anos. Todos os seus filhos foram, mas eu, a caçula, que até sonhara com aquele momento e antes de chegar "o grande dia" só falava nisso, fui e no final do primeiro dia voltei dizendo não mais retornar àquele lugar. Ela achou tratar-se de uma brincadeira. Mas a partir do segundo dia, ela me levava e eu ia chorando compulsivamente. "Entregava-me" à professora, eu saía em "desabalada carreira" e chegava em casa antes dela.

Durante um tempo essa cena se repetiu. Depois ela passou a usar minha tia Didi, "a contadora de histórias". Ela, como os irmãos, nunca fora a escola alguma, mas sabia ler e "escrever" o mundo como ninguém. Exercendo diferentes formas de leitura (LUZ, M., 2002 p.107) aprendidas em outras esferas de sabedoria (SODRÉ, 2000, p. 27). Como eu a adorava, minha mãe achou que ela poderia me convencer a ficar naquele lugar estranho. Repeti a mesma carreira. Depois de algumas tentativas desistiram.

No outro ano tentaram as mesmas estratégias. Resisti novamente. Desistiram de novo. Minha mãe ao dar a batalha como perdida cunhou a frase que até hoje em reuniões de família é repetida: "Desisto, se ela tiver que aprender, vai aprender sozinha", contrapondo-a ao fato de hoje eu ser professora e eles se orgulharem muito disso.

Como, para quem tem ascendência na África, local onde a sociedade tem uma organização baseada na comunidade e não na individualidade, nunca se está sozinha, no

² No texto, utilizarei sempre o feminino para me referir às profissionais de ensino, pois no nível escolar estudado a presença das mulheres é absoluta.

processo de aprendizagem espontânea que terminou acontecendo comigo, vi-me cercada por uma multidão: meus três irmãos e uma de minhas irmãs. Como a minha brincadeira preferida sempre foi a de "inventar escolinha" onde eu pudesse brincar de aprender e ensinar, enquanto meus irmãos se reuniam para fazer os deveres escolares, sentava-me com eles e participava do "folguedo".

Quando eu estava com a idade de seis para sete anos descobriram que eu já sabia ler. Só aí, sentindo-me uma "mocinha" aceitei ficar na escola. Quando fui, já havia lido e respondido todo o livro do primeiro ano³. Na segunda semana de aula a professora me passou para o segundo ano. Dez anos depois eu entrava no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Dessa minha experiência, sempre tiro o ensinamento que o meu aprendizado se deu pelo prazer, por isso ele foi significativo. A afetividade [atualmente uma categoria muito recorrente nos estudos sobre educação] foi o caminho para eu descobrir a importância da educação. A minha tia Didi⁴, na verdade tia-avó, neta de escravos, irmã da mãe de minha mãe, era a pessoa mais

³ Quando falo no livro do primeiro ano, devo remeter-me a um momento no qual o mercado livresco ainda não tinha as 'unhas tão afiadas'. Antes do ano letivo começar, os meus livros já estavam em casa, pois eram os mesmos utilizados por meus irmãos em anos anteriores, , assim eu podia estar com eles todo o tempo. Os livros de fato eram aproveitados de um ano para o outro, dessa forma, por ser a caçula estudei nos mesmos livros que meus irmãos e minha irmã já haviam estudado. E lá em casa meu pai e minha mãe criaram um incrível ritual para a distribuição dos livros no início do ano. Como meu irmão mais velho estava sempre nas séries mais adiantadas só se comprava os livros dele. Os outros iam recebendo os livros do ano anterior. Minha mãe saía para comprar os livros, arrumava todos sobre a mesa, velhos e novos e meu pai era o encarregado de forrá-los. Ele fazia isso com muito carinho, criando enredos para nos convencer de como era importante um estudar nos livros que os outros já haviam utilizado pois isso faria com que aprendêssemos mais e mais. Na "linguagem" de hoje ele diria que os livros conteriam todas "as energias positivas" dos donos anteriores. Os meus livros eram os primeiros a serem forrados e ainda tinham uma encadernação especial, pois por já terem passado por todos da família, meu pai dizia serem eles os mais importantes. De fato ele conseguia me convencer e eu os carregava para a escola muito feliz por sabê-los tão importantes. Se meu pai difundisse essas idéias na atualidade, talvez os pais não se deixassem 'chantagear' com tanta facilidade pela indústria do livro novo, como tem ocorrido.

⁴ Tia Didi também contribuía com sua parte para essa minha "ritualística saga escolar". Com seu ofício era "lavar de ganho" (expressão utilizada em nosso meio para quem tinha a profissão de lavar roupa para outras famílias e receber um salário para isso), ela fazia questão de contribuir para "a nossa vida escolar" lavando os nossos uniformes como lavava "roupa dos brancos", ou seja de forma profissional, mas se desdobrando em carinho, colocando ainda mais *anil* e *patchouli* e caprichando na goma. Ela se orgulhava quando nos via saindo para a escola utilizando o fruto do seu trabalho. Como uma espécie de recompensa, eu a acompanhava nas entregas da roupa lavada, para mim era uma espécie de diversão. Eu ainda era muito pequena e ela não sabia ler, então pedia a alguém para indicar o ônibus que pegariamos. Quando ela não precisou mais fazer isso, pois eu mesma li, deveria ter cerca de seis anos, ela

querida em minha rua. Tanto sim que até hoje quando me reencontro com antigos amigos de infância seu nome sempre é citado.

Naquelas noites de lua [cheia, minguante, nova ou crescente, não importava] quando normalmente faltava energia três a quatro vezes por semana, ela reunia quase todas as crianças da rua no passeio de nossa casa [os adultos também não perdiam a oportunidade] e contava histórias e mais histórias, inventava brincadeiras e mais brincadeiras que nos faziam sonhar com outros mundos, outras épocas, pessoas iguais e ao mesmo tempo tão diferentes de nós. Seu marido também tinha muita história para contar. Ele sempre era o protagonista e sempre herói. Nós desconfiávamos que a maioria de suas histórias ele inventava ali mesmo, eram tão exageradas, mas nós não ligávamos, ficávamos muito felizes e isso era o importante.

Eu e meus irmãos ainda convivíamos com um dado a mais, ter aqueles dois como parentes era vantajoso pois todas as outras crianças queriam tratar bem os sobrinhos de "Dona Didi e seu Bispo", os responsáveis pelos primeiros ensinamentos que tiveram. A maioria dos que viveram aquela experiência não tem dúvida de que era educação e da melhor qualidade.

Como essa iniciação no mundo do aprendizado, como eu poderia sentir-me bem entre paredes apertadas, onde só um tipo de cultura era apresentada para quem já tinha na cabeça tantos mundos e tantos povos? Cedo passei a ter uma certeza: iria ser professora, para levar a vida estudando e aprendendo como a escola pode ajudar crianças a conviverem bem com os valores circulantes numa sociedade onde a pluralidade cultural permite a elaboração de mundos diferentes, mas que podem ser complementares.

ficou tão feliz que chorou e pela primeira vez, em anos de trabalho para aquela família, atravessou a porta da cozinha da casa de “patroa” e puxando-me pelo braço, instalou-se no meio da sala para contar-lhe sobre minha “façanha”. Era tão bom vê-la feliz daquele jeito que na volta para casa, li placas, cartazes, letreiros, nomes de outros ônibus para deixá-la ainda mais contente, pois parecia que ela era própria quem estava lendo. Desse dia em diante, procurei acompanhá-la constantemente, até cessada essa sua atividade. Episódios como esse foram os responsáveis pela minha escolha em ser professora, e tentar ajudar outras pessoas a se sentirem felizes com as possíveis descobertas trazidas por velhos ou novos saberes.

ENCONTRO COM A ESCOLA

*Eu vou conta pra oxe tudo uvir e drumir.*⁵

Quando passei a freqüentar a escola, um dos aspectos mais marcantes residia na forma de organização feita pela professora. Era ela quem distribuía os lugares na sala, e mesmo ainda muito pequena, já reparava que quanto mais clara a tonalidade da pele dos alunos mais próximo da sua mesa, eles sentavam. Os mais escuros, dentre eles eu, ficavam com as cadeiras do fundo, mesmo sendo menores e não conseguindo ver o quadro direito. (Aqui a polaridade claro/escuro, tão bem discutida por Munanga (1999a) e Sodré (2000) se apresenta de forma inevitável.)

Na sala havia poucos alunos negros e estes nunca eram chamados para participar das aulas ou de outra atividade qualquer na escola. Em relação a mim houve uma tentativa de mudança. O fato de tirar boas notas nas avaliações chamou a atenção de seus queridos alunos prediletos, então lhe pediram que me levasse para mais perto deles, e dela, confesso ter ficado na expectativa e desejado muito isso. Ela solicitou um tempo para pensar. Para mim demorou muito, quando ela resolveu, eu já havia me decepcionado o bastante e não estava mais interessada em ser uma das suas "queridinhas", o meu desejo por aquele tipo de aprovação durou poucos meses. São imagens cravadas em minha mente. Ali eu percebi que realmente estava crescendo com os "ensinamentos" da escola ...

Tais fatos não se constituem em surpresa quando se toma conhecimento do relato de outras pessoas negras a respeito de suas experiências nas escolas, surgem quase da mesma forma.

⁵ Fala de uma senhora chamada de "Tia Caetana", citada por Mestre Didi. In LUZ . *Agadã*. Dinâmica da civilização Africano Brasileira... Salvador, Edufba. 2000. p. 501, apud (Santos, 1981, p. 8)

A psicóloga, Conceição Corrêa das Chagas (1997, p. 7) em sua dissertação de mestrado relata:

Ficava surpresa, porque ele dizia que, no tão almejado reino, ficariam à direita de Deus todos os bons. Como eu me esforçava para ser boa! Apesar de ouvir sempre: "sai p'ra lá 'neguinha', você não presta", de na escola me ser reservado o último lugar na fileira; de muitas crianças se recusarem a se sentar comigo; de nos teatrinhos e corais da escola eu nunca poder participar, mesmo quando me oferecia; de na Parada de Sete de Setembro, eu nunca poder ser "pelotão", guarda de honra da bandeira. Eu só vi pessoas negras levando bandeira nos desfiles de Escolas de Samba, só que naquela época isso não era honra nenhuma - escola de Samba era "coisa de negros.

Diante de fatos como esses, tem-se a impressão que eles ocorrem quando a criança negra "ousa" freqüentar um espaço não reservado para si, ou assumir comportamentos historicamente negados ao seu grupo de pertencimento. . Mas, para colocar as coisas nos “seus devidos lugares”, surge a autoridade da professora na relação de poder estabelecida no cotidiano da escola e tudo se naturaliza. A fala de José Carlos Limeira Marinho Santos, poeta, engenheiro mecânico, atualmente chefe do Cerimonial da UNEB, em depoimento a Haroldo Costa para o livro *Fala Crioulo* (1982, p. 73) exemplifica bem isso:

...quando eu terminei o curso primário em primeiro lugar, quem levou a bandeira brasileira foi o Julinho, porque a professora disse que ficava melhor, ele era branquinho, de cabelos lisos e olhos claros.
- Não liga, não, José Carlos. Você fica do lado.

Voltando à minha experiência, aqui tão recorrente por ser um dos pontos de partida para a observação dos episódios das escolas pesquisadas, , devo destacar que ela ocorreu em uma escola dentro do espaço de uma igreja Batista, nos primeiros anos da década de setenta, quando fiz a 3ª e 4ª séries do antigo curso primário. Enquanto nos EUA, os pastores batistas ainda lideravam as lutas pelo reconhecimento dos direitos civis, repetindo um comportamento já

verificado na época da escravidão⁶, aqui nós estávamos aprendendo que a diferente origem étnica e cultural das pessoas poderiam influenciar no seu maior ou menor merecimento de afeto, atenção ou devem ocupar este ou aquele espaço.

Também aprendíamos a cantar com orgulho: "*Eu te amo meu Brasil, eu te amo, meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil...*"⁷. Vibrávamos, sem saber bem por que, com "*os noventa milhões em ação, pra frente Brasil...*"⁸ e de bandeirinha em punho quase chegávamos às lágrimas ao cantar: "*Marco extraordinário, sesquicentenário da independência, potência de amor e paz, esse país faz coisa que ninguém imagina que faz...*"⁹

De fato poucos poderiam imaginar que enquanto comemorava-se o pseudo desenvolvimento do país, muitos jovens eram assassinados pelo fato de desejarem pensar e viver de forma diversa de quem estava no poder administrativo do país e na escola, crianças eram treinadas para aceitarem os valores hegemônicos europocêntricos, abandonando o *ethos* de seus grupos de origem.

⁶ Para Robert Andersen, (Artigo *O mito de Zumbi: implicações culturais para o Brasil e para a diáspora africana* Revista Afro-Ásia nº 17 Salvador: Edufba, 1996, p. 116) o papel do pregador negro na época da escravidão americana foi fundamental para a organização das lideranças que lutavam contra a opressão, exercendo não só uma função espiritual, mas também sócio-política. Tal papel teve sua importância reforçada em outras décadas com o empreendimento de outras formas de luta. João José Reis lembra em seu artigo intitulado *Resistência Escrava na Bahia* - : "*Poderemos brincar, folgar e cantar...o protesto Escravo na América*" (Revista Afro-Ásia nº 14 Salvador: Ceao-Ufba, 1983, p.119) , que a rebelião jamaicana de 1831 foi parcialmente liderada por um pastor batista, o escravo Tom Sharpe e que nos Estados Unidos, também em 1831, o religioso Nat Turner liderou o que ele chama de "o mais violento levante da história do escravismo nos Estados Unidos". Mas não se deve deixar de relativizar os fundamentos filosóficos das religiões protestantes. Para isso sugiro a leitura do livro: *Cultura Negro em Tempos Pós-modernos*, de Marco Aurélio Luz. Salvador: Edufba, 2002, onde ele apresenta fatos e opiniões interessantes sobre a questão.

⁷ Trecho da música: "Eu te amo, meu Brasil". Autores: Don e Ravel. Essa foi uma das músicas mais utilizadas pelo governo militar para desenvolver o ufanismo do povo brasileiro. Disponível em <http://www.bondan.pro.br/aulas/mpb.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2002.

⁸ Trecho da música "Pra Frente Brasil", composta por Miguel Gustavo para a Copa do Mundo de Futebol de 1970. Tornou-se em um das músicas de maior sucesso naquele ano. Disponível em <http://www.guiadoscuriosos.com.br>. Acesso em 20 de outubro de 2002.

⁹ Trecho do Hino do Sesquicentenário da Independência, composto por Miguel Gustavo. Disponível em www.angelamariasapoti.hpg.com.br . Acesso em 20 de outubro de 2002.

Enquanto o mundo discutia a necessidade de redirecionar os rumos seguidos até então, no Brasil, a escola, reproduzindo as formas de poder reinantes na sociedade, era capaz de desenvolver mecanismos de diferenciação injustos. Negando às crianças de forma perversa o direito de conviver naquele espaço com as especificidades do seu grupo étnico, com as quais elas conviviam orgulhosamente até chegarem ali e serem convencido de que tudo aquilo não tinha valor naquele espaço novo, inclusive ela.

Como não conseguiram me convencer muito bem da superioridade dos valores europocêntricos, no início do meu trabalho como professora, tinha poucas certezas, mas uma para mim era fundamental: eu não poderia fazer meus alunos se sentirem da mesma maneira como eu como me sentia naquelas primeiras salas de aula que freqüentei. As aulas de Didática, Metodologia e a maioria das outras dos Institutos e Faculdades os quais freqüentei não me ensinaram a lidar com a diversidade, talvez por não reconhecê-la. Então fui desenvolvendo mecanismos para ganhar a confiança dos estudantes e aos poucos fui vendo os afro-descendentes, que ainda se sentavam nas últimas cadeiras das salas e ficavam todo o tempo calados, irem assumindo as cadeiras da frente, trazendo um brilho nos olhos e o desejo de mostrar a riqueza escondida dentro de si e por muito tempo recalcada pela ação de professoras que sequer desconfiavam como a circulação das diversas *arkhés* na escola poderia dar um significado verdadeiro ao trabalho ao qual elas se propunham a fazer.

A DESCOBERTA DA TEMÁTICA

*Prepare seu coração, pras coisas que eu vou contar...*¹⁰

Este relato apresenta elementos comuns à história de outras pessoas afro-descendentes, as desde muito cedo convivem com os processos excludentes oriundos das relações étnico-culturais do sistema oficial de ensino onde os valores da cultura européia são os únicos tidos como dignos de ali serem desenvolvidos. Os que vinham “de fora”, mesmo sendo legitimados por serem fruto de saberes ancestrais de povos que para aqui trouxeram experiências fundantes já bastante desenvolvidas em seus lugares de origem, não encontravam espaço para circular. Eram saberes elaborados a partir de “outras fontes de sabedoria” (SODRÉ, 2000, p. 27).

Quando as crianças pertencentes aos grupos não hegemônicos da sociedade se viam atravessando os portões enigmáticos que as separavam do mundo onde estabeleciam outras formas de relações sociais não podiam sentir-se bem, tal o distanciamento entre esses mundos.

Eram sempre "convidadas" a negarem muitos dos valores trazidos de suas casas e/ou comunidade e assumirem os tidos ali como os únicos dignos de serem apreendidos. Muitas vezes a não adaptação das crianças a esse universo onde suas vivências não encontravam espaço para reverberar, terminavam provocando o explorado “fracasso escolar”, em suas diversas vertentes: evasão, repetência, defasagem idade/série, as quais têm sempre como culpados, segundo a escola, as próprias crianças e suas famílias. (PATTO, 1993).

O êxito da escola residia na capacidade de fazer com que a criança demonstrasse a cada etapa ter assimilado os valores hegemônicos mostrando-se "educadas" dentro desse contexto.. Todavia, a apreensão de uma gama de valores significava a negação de outros, não importando

¹⁰ VANDRÉ, Geraldo. Verso da música “Disparada”. Disponível no site: http://www.supercifra.kit.net/cifras_regional_geraldovand.htm Aceso em 15 de janeiro de 2003.

que tal processo pudesse significar o afastamento da criança do seu grupo de pertencimento e os problemas que isso poderia suscitar. Não se concebia a possibilidade de coexistência de valores. Aí reside o que talvez seja o propósito de toda educação: o de domesticar o corpo (ALVES, 1993, p. 39) ou, como diria Foucault (2001, p. 117/118) ‘docilizar’ o corpo – submetê-lo, utilizá-lo, transformá-lo, manipulá-lo. Assim, o corpo seria visto como objeto de e alvo de poder – o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde.

Movida por tais inquietações propus-me a empreender uma pesquisa na área de educação para tentar compreender como, na atualidade, as questões que envolvem educação e diversidade étnica estão sendo tratadas no âmbito escolar. Mais especificamente tento descrever e analisar os processos pelos quais passa a construção da identidade étnico-cultural em crianças que freqüentam as primeiras séries da educação básica em duas escolas públicas da cidade de Salvador. Busco, então, compreender as práticas pedagógicas e outras relações sociais se presentes em cada uma delas.

As escolas enfocadas no estudo, Escola Municipal do Pau Miúdo, situada no bairro do mesmo nome e a Escola Democrática Estadual de 1º Grau Zumbi dos Palmares¹¹, situada no Bairro de Tancredo Neves, foram escolhidas pelos seguintes fatores: estarem situadas em bairros onde a população afro-descendente é perceptivelmente a maioria; terem sido inauguradas mais ou menos na mesma época, segunda metade da década de 80. A Municipal foi escolhida também por ser a maior da rede municipal no bairro e no caso da Zumbi dos Palmares para tentar compreender se a força presente nesse nome estaria sendo utilizada para mediar o fortalecimento da auto-estima dos afro-descendentes presentes na escola.

¹¹ Essa denominação consta nos documentos oficiais, mas na fachada da escola a expressão “1º grau” não aparece.

Inicialmente trabalhei com a possibilidade da Zumbi ter sido criada para lidar de forma mais efetiva com as questões relativas à diversidade humana, as quais vinham sendo alvo de discussão em vários ambientes. Porém, não se observou esse viés.

Dentro da mesma perspectiva de análise, propus-me a observar e compreender como as práticas pedagógicas em relação a tais questões vêm sendo trabalhadas nas duas escolas - se, de fato, existe a possibilidade de construção de um currículo onde sejam contempladas as especificidades correspondentes à raça, etnia, gênero, cultura como preconiza a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) e principalmente como demonstram as relações percebidas no ambiente escolar.

MOTIVAÇÃO INICIAL

Nunca se esquece as lições aprendidas na dor.

A motivação para esta pesquisa nasceu de maneira mais pontual há quatro anos durante uma atividade nas aulas de Língua Portuguesa que ministrei no Colégio Estadual Marquês de Maricá. Na atividade, início do ano letivo, os estudantes do primeiro ano do então Segundo Grau, hoje Ensino Médio, deveriam falar sobre algumas de suas experiências escolares anteriores.

Em alguns depoimentos percebi o constante resgate de questões ligadas a uma pertença étnico-racial recalcada, lembrando muitas das experiências que eu própria tinha vivido como estudante, apesar da distância temporal, ainda se repetiam quase da mesma forma, diga-se de passagem, uma forma desagradável.

A partir das discussões nascidas da atividade resolvemos por sua ampliação e ela foi desenvolvida através de metodologias diversas. A ampliação se deu de tal forma que, paralelas a outras atividades e conteúdos comuns à disciplina, durante os três anos do Ensino Médio a atividade teve diversos desdobramentos.

No primeiro ano foram feitas leituras de textos de cunho informativo, científico e literário, verbal e/ou não verbal, abordando questões étnico-culturais. Foram organizados eventos sobre o assunto com a participação de toda a comunidade escolar.

No segundo ano, a diversidade étnico-cultural entrou como tema de duas unidades de ensino, tornando-se tema do projeto interdisciplinar, integrando a discussão sobre os quinhentos anos do Brasil e outros eventos foram organizados.

No terceiro ano, para fechar as atividades, foi organizado um projeto cujo tema foi a questão étnico-cultural e como ela estaria sendo trabalhada em algumas escolas do ensino fundamental.

Cada grupo de alunos, então, visitou algumas escolas e escolheu uma para realizar as atividades organizadas para a conclusão do trabalho. Então, foram observar, por um ou dois dias, como no cotidiano escolar as relações étnicas se processavam; e aplicar um questionário com alguns alunos, alguns professores e a direção para perceber como estavam lidando com a questão étnica; selecionaram algumas pessoas para entrevistar.

Na apresentação dos resultados finais das atividades, uma das equipes trouxe o depoimento de uma menina de cerca de sete anos. Este sensibilizou a todos que assistiram ao seminário. A menina havia declarado:

- Só por que eu "tava" conversando e não parei quando ela mandou, minha pró gritou:

"Cala boca, sua negra..." Olha tia, naquele dia eu me senti pequenininha, pequenininha, pequenininha..(12)

Essa frase revela a dor sentida pela garota ao ver seu comportamento, natural em sua idade – conversar, brincar, não aceitar passivamente a “docilização” do seu corpo no confinamento proposto pela escola - sendo rejeitado pela professora, que diante da falta de argumentos para convencê-la da importância de sua proposta de atividade naquele momento, agiu de forma cruel e utilizou uma característica fenotípica de forma negativa a fim de diminuí-la diante dos colegas. Sua auto-estima, que deveria ser reforçada na escola, foi esfacelada. Ao dizer que se sentiu “pequeninha” e repetir a palavra mais duas vezes é como se a cada repetição ela fosse se sentindo mais e mais diminuída.

A pedagoga Jeruse Romão (2001, p. 167-168), em um artigo intitulado *O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva...* faz um comentário preciso sobre a importância de se observar a linguagem do corpo presente no universo infantil e as formas africanas de lidar com ele, contrapondo-a ao que a escola espera das crianças:

As culturas negras são dinâmicas e interativas. Dançamos nos cultos religiosos, nas rodas de samba e na capoeira (...) a criança negra, na escola, é impedida de se expressar corporalmente como pertencente a esta cultura. A dinâmica escolar exige dela uma rigidez incompreensível; corta seus canais sensitivos de participação e (...) a inteligência só é possível quando antes atinge nossos sentidos.

Há um cerceamento da palavra e dos gestos, o falar com a palavra acompanhado do falar do corpo são vistos como expressão de desrespeito e todo o tempo nas salas de aula onde a pesquisa foi observada a frase mais comum era “calem a boca, calem a boca, calem a boca”. Isso acompanhado de gritos e gestos estressados (justamente o que se pede aos alunos para não fazer). Nessa luta não se percebia que a melhor forma de conseguir o silêncio tão desejado era fazer

¹² Fala de uma menina de 7 anos entrevistada por uma das alunas que participou da atividade.
Fonte: Pesquisa de campo – março de 2000.

atividades nas quais os alunos se sentissem envolvidos num momento de “escuta”, para se organizarem e depois exercerem o momento da “expressão”.

Romão (IDEM, p. 167) continua:

...quando a criança é embranquecida pela escola, seu corpo torna-se um corpo dissidente de sua negritude. E, quando resiste, seu corpo expressa uma relação contra a opressão à sua liberdade de ser, não podendo ser negro, se rebela e explode.

A partir daí, com a memória dos acontecimentos da minha infância nas escolas cada vez mais reavivada tive certeza que precisava ampliar o conhecimento sobre os fatos geradores dessas situações e poder, em algum momento, propor ações que pudessem evitar a repetição de episódios tão odiosos.

Então, em 2000, durante o curso de especialização em Direitos Humanos (Ministério Público/ Universidade do Estado da Bahia/UNEB) procurei investigar sobre as relações que se estabelecem no ambiente escolar capazes de suscitar episódios como esses. Como a auto-estima dessa criança e a de seus colegas pode ser dimensionada a partir desse fato pontual e de outros da mesma natureza? Qual o fundamento de uma prática pedagógica capaz de fazer uma criança sentir-se desse modo? A pesquisa do cotidiano escolar poderia provocar discussões capazes de dar conta de fatos dessa ordem e talvez possibilitar ações transformadoras de tal realidade?

Neste sentido também é fundamental a compreensão de como se dá a interface entre os valores trazidos pelos estudantes para o espaço escolar e os valores que lá circulam a partir da ótica dos grupos hegemônicos.

Algumas respostas a tais indagações começaram a ser dadas na monografia apresentada como trabalho final do curso de Especialização, outras são apresentadas aqui, envolvendo um grau maior de complexidade, mas ainda deixando antever facetas que poderão ser desvendadas em desdobramentos futuros.

OBJETIVANDO AS INQUIETAÇÕES

Águas mansas não fazem bons marinheiros.

O presente trabalho foi concebido com o intuito de descrever, avaliar e analisar os resultados da investigação dos processos pelos quais passa a construção da identidade étnico-cultural em crianças que freqüentam as primeiras séries do ensino básico em duas escolas públicas da cidade de Salvador. Como a presença das crianças no espaço escolar é mediada pelo trabalho docente, também fez parte da discussão a relação que as professoras mantêm com a construção da identidade das crianças assim como elas lidam com sua própria identidade.

Apesar de o trabalho explorar as bases advindas de diversos campos teóricos, seu foco está nas propostas apresentadas por pesquisadores como Ana Célia da Silva, Kabengele Munanga, , Marco Aurélio Luz, Muniz Sodré, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Nilma L. Gomes, Petronilha Beatriz G. da Silva dentre outros, cujas contribuições para os estudos sobre educação e etnia têm fortalecido a luta pelo reconhecimento do legado da ancestralidade africana e sua importância para a construção e/ou fortalecimento da identidade dos afro-descendentes.

Acredito que minha contribuição para essa discussão esteja no fato de observar e analisar como o discurso oficial em relação ao tema da Pluralidade Cultural tem de fato se concretizado no cotidiano das escolas, nesse momento, no qual a sociedade brasileira afirma ter colocado em pauta a valorização da diversidade cultural através do reforço de leis e projetos para diversos setores da sociedade e especialmente para a escola. Os descendentes de africanos no Brasil representam quase metade da população; é verdade que nem todos se reconhecem como tal ou reivindicam direitos a partir desse viés, mas nenhum deles quer ver tais propostas sendo apenas um discurso para acalmar quem clama pelo direito de ter suas especificidades étnico-culturais valorizadas e ganhando o mesmo status conferido à cultura hegemônica.

Essas inquietações puderam ser sintetizadas nas seguintes perguntas: Como a escola tem atuado no processo de construção da identidade étnico-cultural dos afro-descendentes? Seu papel tem sido no sentido de contribuir para o reconhecimento e fortalecimento da diversidade cultural ou ela trabalha apenas tendo como centro a cultura euro-americana?

Com o desenrolar do trabalho, busquei alcançar os seguintes objetivos: perceber como as relações que se estabelecem na escola interferem na construção da identidade étnico-cultural dos afro-descendentes; identificar as ações cotidianas das professoras do Ensino Fundamental, séries iniciais, no trato com a diversidade cultural presente na escola, observando se elas se sentem preparadas para lidar com tais questões; discutir ações que possam estabelecer perspectivas para a educação a partir de linguagens onde distintos contextos étnico-culturais possam intercambiar, transcendendo os valores hegemônicos.

DISTRIBUIÇÃO DAS IDÉIAS NO TEXTO

*- Tudo passa, tudo passará.
E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz.
Teremos coisas bonitas pra contar. ¹³*

O texto se divide em seis capítulos. O primeiro traz aspectos mais específicos sobre a metodologia utilizada para alcançar as informações necessárias à descrição do cotidiano das escolas onde a pesquisa foi realizada e sobre o próprio clima institucional subjacente às ações cotidianas no interior das escolas.(Fazenda, 1989, p. 40). Nele também traço um perfil das escolas e dos bairros onde estão situadas, no sentido de caracterizá-los.No segundo, procuro falar,

¹³ RENATO, Russo. Metal contra as nuvens. Disponível em: Site: <http://www.orbitamusic.com>. Acesso em 18 de dezembro de 2001

brevemente, sobre os primeiros momentos da saída dos negros da África e de sua presença no Brasil.

No terceiro e no quarto capítulos, tento aprofundar-me no desenvolvimento das idéias sobre as categorias analíticas que estruturam a pesquisa. Assim, neles discorro sobre a visão de teóricos de áreas diversas sobre arkhé, identidade, escola e educação, assim como sobre as propostas oficiais para a organização da escola no Brasil. Também apresento questões relacionadas aos aspectos da educação direcionados para as especificidades étnicas no cotidiano escolar e outras bases teóricas que dão suporte ao trabalho, como a formação do professor e a estrutura do currículo, passando por comentários de diversos autores a respeito de como tem sido o debate sobre essas questões .

No capítulo cinco, são apresentados alguns resultados da pesquisa e a análise sobre eles. Pude perceber como as propostas oficiais para a inclusão da discussão sobre a diversidade cultural nas escolas esbarram na falta de investimento para a formação das professoras e de outros membros da comunidade escolar; na organização do espaço físico das escolas; na estruturação dos setores administrativos da escola e dos próprios órgãos responsáveis pela gestão educacional para que tais questões possam de fato ser contempladas de forma a ajudar as crianças afro-descendentes na percepção de sua identidade étnica.

No capítulo seis analiso mais algumas questões , e apresento reflexões mais aprofundadas sobre as percepções advindas com o trabalho como um todo . Um dos aspectos que percebi diz respeito à necessidade de ver as questões relacionadas à diversidade étnico-cultural contempladas no cotidiano escolar. Isso deveria ocorrer no sentido de ajudar as crianças afro-descendentes a lidarem com a elaboração da identidade não apenas como uma celebração móvel (HALL, 2001, p.13), mas também através da percepção dos elementos identitários ancestrais, capazes de lhes ajudarem a ficarem mais fortes (LUZ, M. 1992, p. 61) na construção de sua

história. E que suas histórias possam circular em um espaço escolar onde haja uma imagem melhor em relação à alegria. (SNYDERS, 1996, p. 14.).

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA

1.1 – PERSPECTIVA - Em Lugar de Olhar, Sentir

*Inútil dormir que a dor não passa...*¹⁴

O tratamento da experiência humana deve ser feito a partir de perspectivas que procurem lidar com significados cujos conteúdos sejam importantes para quantos estejam envolvidos com ela, criando assim uma possibilidade de aumentar o conhecimento sobre os fenômenos gerados. Daí a proposta de se fazer uma pesquisa qualitativa, a qual deve levar em consideração o contexto no qual esta se realiza, incluindo nele o contexto social e cultural da pesquisadora.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16) o termo *investigação* qualitativa abrange diversas estratégias de investigação que partilham características comuns tais como: desejar investigar o fenômeno em toda sua complexidade e em contexto natural; privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da pesquisa; o pesquisador ser o instrumento principal da investigação, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos e tendendo a analisar os dados a partir das abstrações construídas enquanto estes vão sendo recolhidos e agrupados; a pesquisa ser descritiva: os dados recolhidos serem colocados em forma de palavras ou imagens e não (apenas – grifo meu) de números - os dados incluírem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, registros oficiais, etc; o significado ser de importância vital – buscando-se compreender o modo “como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas”. (IDEM, p. 47-51)

¹⁴ provérbio recriado por Chico Buarque. HOLLANDA, Chico Buarque de. “Bom Conselho”. Disponível em www.cade.com.br. Acesso em 13.09.2002.

Por concordar com esse tipo de abordagem para a compreensão do cotidiano da escola é que escolhi a pesquisa qualitativa, mas utilizo-me de algumas informações estatísticas como forma complementar para melhor ilustração e apreensão de determinadas informações.

1.2 - PORQUE ETNOGRAFIA

*- Eu semeio vento na minha cidade, vou pra rua e bebo a tempestade...*¹⁵

Para André, (In CANDAU, 1999), a pesquisa do tipo etnográfico é uma das estratégias mais representativas da pesquisa qualitativa, pois a utilização das técnicas etnográficas para descrever e analisar o que se passa no dia-a-dia das escolas ajuda a ter uma aproximação maior com o seu cotidiano na busca do entendimento dos mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação que operam no seu cotidiano e compreender como a escola desempenha o seu papel.

Por compreender um processo de investigação e a inserção do pesquisador no campo dessa forma, escolhi as "malhas" tecidas pela etnografia como caminho metodológico para a realização da pesquisa, pois para aproximar-me das questões aqui suscitadas foi necessário fazer uma observação detalhada do cotidiano da população das escolas selecionadas para o estudo.

Digo "malhas tecidas pela etnografia" porque esta apresenta características que permitem uma maior abertura para se propor ações a partir do convívio no espaço da escola oferecendo à pesquisadora a liberdade necessária para buscar formas de viver profundamente e conceber, com muita sensibilidade (LUZ, N., 2000a, p. 21) as percepções do que ocorria no cotidiano das duas escolas onde realizei a pesquisa. E essas formas resultaram de uma mescla de técnicas

¹⁵ Idem 14.

pertinentes à análise de documentos ,observação direta do cotidiano da escola ,observação participante, aplicação de questionários e realização de entrevistas.

Roberto Sidney Macedo (2000, p. 143) afirma:

Praticando uma ciência social dos fatos miúdos e muitas vezes obscuros do dia-a-dia, a descrição etnográfica (escrita da cultura), não consiste somente em ver, mas fazer ver, isto é, escrever o que se vê, procedendo à transformação do olhar da linguagem, exigindo-se uma interrogação sobre a relação entre o visível e o dizível ou, mais exatamente, entre o ‘visível e lizível (APUD LAPLATINE, 1996).

Normalmente é muito difícil determinar o que “são fatos miúdos” ou “obscuros”, pois tal classificação depende muito de onde se fala. Quando se está em campo, imerso na realidade, Firestone e Dawson, apud Ludke e André (1986, p. 14); Bogdan e Biklen, (1994, p. 133) é mais difícil ainda. E quando essa realidade envolve crianças, eu até ousaria dizer que quem pretende determinar o “que é miúdo ou obscuro” pode estar sendo presunçoso.

Spradley, (1979), apud, Ludke e André (1986, 13) define etnografia como A descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Completando essa definição Ludke e André citam a afirmação de Wolcott na qual ele ressalta a necessidade de um estudo etnográfico em educação que considere o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, assim como a própria escola dever ser pensada não só a partir do que se passa no seu interior, mas também através das relações com as variáveis presentes no contexto onde ela se insere. Tal questão mostrou-se bastante pontual para o fortalecimento do caminho metodológico selecionado.

Quando li os questionários respondidos pelos estudantes, percebi a colocação por alguns do antigo nome do bairro, Beiru, em detrimento do nome oficial, Tancredo Neves. Durante as entrevistas perguntei-lhes a razão dessa escolha. Quase todos disseram que em suas casas era assim a denominação utilizada. Jéssica, uma das meninas que colocou Beiru, fez uma defesa

apaixonada do nome. Quando eu estava conversando com essa menina, Mateus, “meu guia” (como ele gostava de se intitular), de forma natural aproximou-se de mim e com muita seriedade, fazendo um “maravilhoso” olhar de espanto ao perceber que eu desconhecia a história do Beiru, disse veementemente: - Você precisa conversar com Aurelina.

Marcamos uma data para ele me levar até Aurelina e a partir daí a pesquisa tomou um inesperado rumo. Uma coisa seria a Escola Zumbi dos Palmares observada de dentro dos cinzentos muros que a rodeiam, outra coisa foi o mundo desvelado quando os eternos portões lacrados abriram-se, deixando surgir uma fresta por onde outros saberes poderiam ser ressignificados. Pelos olhos de Mateus surgiu para mim a contradição entre dois universos: o confinado na praça que leva o nome da diretora onde os movimentos das crianças eram sempre em filas para melhor poderem ser controladas, e o que pulsa e pode ser vislumbrado da janela de Aurelina.

Em termos mais gerais, a metodologia assumida considerou o cotidiano da escola como:

...um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados. Um espaço/tempo de ações diversas no qual nós, pesquisadores, estabelecemos redes de relações com os que lá estão. (...) Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do olhar, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir, etc.

As idéias de Ferraço (2001, p. 93) seguem a mesma linha apresentada por Juana Elbein dos Santos, citada por Luz, N. (2000a, p. 21):

Assim, optamos por desenvolver uma metodologia cuja dinâmica ocorre "desde dentro para desde fora", numa perspectiva que institui uma aproximação de reconhecimento da alteridade própria.

O fenômeno social que venho estudando apresenta uma realidade na qual a intervenção do sujeito não se faz sem a mediação do outro sujeito, aquele que protagoniza a realidade estudada. Para um bom resultado o contato pessoal com essa realidade deve ter um tempo de

duração que possibilite compreender as regras, as convenções que governam a vida do grupo estudado. (WOLCOTT apud, LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 14).

Assim, ele sugere um tempo mínimo de um ano escolar para o desenvolvimento de um estudo etnográfico, a fim de se poder compreender e explicar essas regras e convenções¹⁶. Como dizem Bruyne, Herman e Schoutheete:

"A ação não é um processo em 'terceira pessoa', passível de ser analisável, em termos de variáveis, de ser inscrito num esquema de exterioridade, é um processo que é aplicação de um sentido e que é constituído de um extremo ao outro por tal aplicação. Se se quer chegar a um verdadeiro conhecimento da realidade social, é necessário captá-la em sua própria produção, isto é na ação, e considerar esta última nela mesma, em sua efetuação, não em seus efeitos. (...)

Saber sobre os significados das relações étnicas na escola requer a investigação de uma série de intencionalidades, de finalidades, de valores que permeiam essas relações. Dentro dessa perspectiva, tenho observado tal questão a partir do recorte do tratamento dado à afirmação dessa identidade, principalmente naquilo que ela apresenta de resistência às constantes tentativas de submetê-la aos valores hegemônicos euro-americanos.

1.3 - DESCRIÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Pelo dedo se conhece o gigante.

Dentro da noção de territorialidade discutida por Sodré, (1988, p. 15/16) o espaço físico ocupado é concebido como um lugar de cultura, no qual a ocupação do espaço resulta de um

¹⁶ Para dar conta da minha proposta eu precisei “criar” uma divisão temporal que abrangesse o mês de novembro de 2001, pois para tentar alcançar os meus objetivos precisava ver como a semana da Consciência Negra seria tratada nas escolas naquele momento e como um ano depois da minha presença na comunidade tal questão iria se apresentar. Nas duas escolas as festas do calendário escolar sempre são “comemoradas”.

ordenamento simbólico capaz de engendrar regimes de relacionamentos, relações de proximidade e distancia (...) o território aparece assim como um dado necessário à formação de identidade grupal/individual, do reconhecimento de si por outros. Ou seja, o território vai além do dado físico, representando práticas organizadas pelos grupos para criar cultura e difundi-la, absorvendo também ações de resistência .

E na história dos dois bairros aqui tratados as populações e os espaços que ocupam interagem na produção de “sentidos” (ORLANDI, 2001a, p.96) que lhes permite criar formas de resistência capazes de lhes garantir a busca da dignidade ameaçada constantemente por vários agentes sociais distanciados do conhecimento do que seriam as verdadeiras necessidades dessas populações. Assim, nos “territórios” do Beiru e do Pau Miúdo, para efeito de coleta das informações necessárias à estruturação da pesquisa, tive contato com alunos, professoras, diretoras, funcionárias da secretaria e de serviços gerais, seguranças, porteiros, mães, pais, outras pessoas da comunidade que trazem em si as diversas linguagens tradutoras do território onde vivem.

1.3.1- Mapeando os Bairros

1.3.1.1 - Beiru

O bairro de Tancredo Neves¹⁷ nasceu a partir da ocupação do local por Miguel Arcanjo de Souza, seu primeiro morador, por volta do início do século XX. Na década de 70, com a ocupação de terrenos entre a Avenida Paralela e o Hospital Roberto Santos, surge a invasão do Beiru, posteriormente transformando-se em um bairro. A versão oficial para este primeiro

¹⁷ Reportagem: **Nome marcado pela violência**. Disponível em <http://www.atarde.com.br> de 03/02/2001. Acesso em 18.07.2002.

“batismo do bairro conta que no final do século XIX, a família de Hédio Silva Garcia, dona da área ocupada hoje pelo bairro, doou boa parte das suas terras a um escravo chamado Beiru, pelos altos serviços prestados à família. Com a morte de Beiru, anos mais tarde, as terras voltaram às mãos da família Garcia, porque o escravo não tinha herdeiros livres. Então, para prestar uma merecida homenagem ao escravo falecido, a fazenda passou a se chamar Beiru.

Essa versão não é confirmada pelos moradores do bairro, para quem Beiru foi o escravo que fundou o quilombo que ocupava a área correspondente hoje a todo o bairro e mais alguns adjacentes. Foi adotado o nome de um peixinho que se encontra em abundância em uma cachoeira que existe no bairro do Cabula VI, até hoje muito visitada aos domingos pela população dos bairros próximos.¹⁸

A denominação “Tancredo Neves” foi atribuída ao bairro, onde está localizada a Escola Democrática de primeiro Grau Zumbi dos Palmares, em 1987. Quando em 1985, o Presidente eleito Tancredo Neves faleceu, causando comoção no país inteiro, principalmente pelo ‘velório prolongado’ promovido pela mídia televisiva, um político do bairro propôs a mudança do nome, alegando que a imagem de reduto da violência criada sobre o Beiru poderia ser amainada com a troca do nome. A princípio ele achou que os moradores iriam aceitar com naturalidade, mas diante da resistência de um grupo forte a decisão precisou ser tomada em plebiscito, o que ocorreu dois anos depois.

Porém até hoje uma boa parte dos moradores do bairro fazem questão de afirmar que moram no Beiru e muitos estabelecimentos comerciais e instituições que prestam algum tipo de serviço público trazem essa expressão como nome.

¹⁸ Informações obtidas com a entrevista realizada com a Presidente da creche da Associação de Moradores do Beiru.

Segundo uma influente moradora do bairro, membro da Associação de Moradores do Beiru¹⁹, a versão que defende a existência do Quilombo do Beiru é a mais aceita pela população. Em sua fala fica explícito o orgulho dos moradores em se saberem ocupantes de um espaço onde há uma história de resistência à opressão, representada pelas forças mantenedoras dos processos escravagistas. Por essa razão, a mudança do nome do bairro para a colocação do nome de um político não foi aceita por boa parte dos moradores. Daí a necessidade de se fazer uma consulta aos moradores para uma decisão final. Apesar do nome do político ter sido o escolhido na memória dos habitantes o nome Beiru ainda está bastante presente.

Hoje o bairro apresenta uma infra-estrutura não condizente com as necessidades da população, estimada em cerca de 50.000 pessoas, havendo um *déficit* nos serviços básicos que vai desde vagas em escolas públicas até nos postos de saúde. Um dos problemas mais graves é o de segurança. Durante alguns anos a população de Tancredo Neves conviveu com um altíssimo índice de violência, gerando por parte das instituições oficiais reações não menos violentas, algumas das quais causaram a morte de pessoas tidas pela população como ‘benfeitoras’ e pelo Estado como bandidos perigosíssimos. Algumas dessas pessoas tinham sido alunas da escola instalada no espaço que hoje é ocupado pela Zumbi dos Palmares.

¹⁹ Evitarei colocar os nomes verdadeiros das pessoas que participaram da pesquisa para evitar qualquer tipo de constrangimento. Apesar dos nomes dos estabelecimentos serem citados, por força do próprio objetivo da pesquisa e associações poderem ser feitas, não mencionarei diretamente os nomes. Quando quiser nomear alguém utilizarei um nome “fictício”.

1.3.1.2 - Pau Miúdo

O bairro do Pau Miúdo²⁰ está situado na parte alta da cidade, tem hoje uma população estimada em cerca de 42 mil habitantes e surgiu através de um processo de ocupação espontânea, ocorrido no início do século XX, em terras da propriedade da Sociedade Werner e da Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim.

A hipótese mais difundida para a origem do nome do bairro remete a uma época na qual havia uma grande quantidade de madeira de pequeno porte num trecho da outrora área verde, onde hoje estão localizados os hospitais Santa Terezinha e Ernesto Simões; por essa razão era comum o trânsito de pessoas pela área carregando pedaços de madeira lá encontrados e quando indagados de onde vinham, diziam vir do “pau miúdo”. Daí a assimilação do nome para designar o bairro que então nascia.

Apesar de ficar distante cerca de 15 minutos dos principais centros comerciais, financeiros e de lazer da cidade, o bairro é considerado como de periferia, pois segue a lógica de classificação da população por renda, e a sua população é classificada como de ‘baixa renda’ daí ser chamada de “periférico”.

No bairro existem cerca de vinte associações de cunho cultural e/ou social. Dentre elas vários grupos de capoeira, pagode, samba e quadrilhas de São João. Todos muito atuantes nas reivindicações de melhorias para a população e na promoção de eventos culturais e educacionais de diversas tendências.

²⁰ Informações obtidas através do texto do Projeto Pedagógico da Escola Municipal do Pau Miúdo e complementadas pelas conversas com moradores do bairro, principalmente pela generosa memória de uma moradora de 91 anos, Dona Regina, que nasceu e cresceu no bairro e constantemente nos brinda com as histórias do passado através das lembranças de como sua religião, o Candomblé, tinha força no bairro desde quando ela foi iniciada, na infância, e como está hoje. Seus comentários são preciosos, entrecortados por gargalhadas longas e relacionando os fatos antigos com a maioria dos acontecimentos da atualidade. Durante os últimos meses de 2002 sua maior preocupação estava sendo a ameaça de guerra, nesses momentos ela aproveitava para lembrar a resistência dos membros dos terreiros de candomblé quando da invasão da polícia e de como povos oprimidos deveriam ensinar uma resistência.

O projeto “Comunidade na Escola”, promovido pela UNESCO, encontra muita receptividade por parte dos moradores do bairro. Este projeto nasceu a partir da hipótese de ser possível “diminuir a violência” nas escolas através da sua ocupação nos finais de semana. Mas apesar da grande presença da comunidade na escola, parece que o distanciamento entre as propostas oficiais e a realidade de cada bairro continua muito grande, pois tal ocupação não tem impedido toda sorte de violência, nem durante a semana e nem nos finais de semana.

1.3.2 - Descrevendo as Escolas

Durante o estudo tentei observar e compreender como as práticas pedagógicas em relação às questões da diversidade cultural vêm sendo trabalhadas nas duas escolas²¹ - se, de fato, existiria a possibilidade de desenvolvimentos de ações e de construção de um currículo onde fossem contempladas as especificidades correspondentes à diversidade étnico-cultural como preconiza a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira - LDB através das diretrizes que permitiram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e principalmente como demonstram as relações percebidas no ambiente escolar.

1.3.2.1 - O uso político da educação

Um dos aspectos observados foi o uso das placas de inauguração das escolas como um elemento a mais para o reforço da imagem política de quem está no poder político-administrativo em determinado momento. Se for alguém que deu continuidade a um governante do mesmo

²¹ Para dar suporte às informações intermediadas pela fala, apresento em anexo (1 a 11) 22 fotos, nas quais alguns aspectos representativos de cada escola são destacados.

grupo político a palavra "reinauguração" é utilizada e o nome do político citado. Quando o poder passa às mãos de um adversário, cria-se mecanismos para não ser preciso citar o nome de quem está sendo substituído e aquela obra ganha o "status" de nova, recebendo então uma "placa de inauguração". A cada obra nova realizada no espaço da escola uma nova placa é colocada. Assim ocorreu com as duas escolas aqui estudadas.

A utilização da palavra “Democrática” no nome da Zumbi marca o uso do slogan do governo Valdir Pires e todas as outras escolas inauguradas por ele receberam essa mesma terminologia. Já a colocação da palavra *Municipal* e do nome do bairro nas escolas da Prefeitura é um traço característico da gestão de Mário Kerstz quando Prefeito.

O fato das duas escolas terem, oficialmente, sido inauguradas na mesma época, a Municipal em 1986 e a Zumbi em 1988, apresentou-se como um fator importante para a seleção das duas para o estudo do cotidiano escolar que as envolve.

1.3.2.2 - Escola Democrática Estadual de Primeiro Grau Zumbi dos Palmares.

A política que gerou a criação da escola que recebe o nome de Zumbi dos Palmares está muito mais relacionada a uma questão mais partidária que pedagógica. A criação da primeira escola que ocupava o terreno foi em 1974, por um morador da comunidade, chamado Seu Nezinho. Algumas pessoas descreveram o espaço ocupado pela escola como “um barracão”, outras como "uma casa antiga de fazenda". Não era institucionalizada e chamava-se escola de Primeiro grau do Beiru.

Só em 1988, no governo de Valdir Pires, foi construído o prédio atual e, devido à luta da primeira diretora, professora Valdir, e da intenção da então Secretária de Educação Mariaugusta Rosa Rocha em denominar algumas escolas com temas ligados à cultura negra para homenagear

o centenário da Abolição da Escravatura, a escola recebeu o nome de Escola Democrática Estadual de Primeiro Grau Zumbi dos Palmares. A professora Valdir dirigiu a escola até 1996, quando se aposentou e a atual diretora assumiu a administração.

O grupo que luta até hoje para o retorno da primeira denominação recebida pelo bairro “Beiru”, aprovou a mudança do nome da escola, pois a memória do bairro, em um de suas versões, está ligada ao fato da área ocupada por ele ter sido um quilombo e o nome Beiru ser o nome do escravo que o fundou. Existe também uma associação de moradores que recebe o nome de Palmares e é dirigida por um ex-Deputado Estadual de um partido de esquerda. (sua foto está no livro de história da 4ª série da escola Municipal, isso causou muita satisfação aos alunos, eles próprios perceberam e chamaram a atenção da professora.)

Na atualidade a Escola conta com 23 turmas no turno matutino. Tem biblioteca; sala de vídeo; uma sala onde o Projeto Legodacta (Ver anexo 12) é desenvolvido; cantina; pátio central, também chamada de "praça". Possui alguns equipamentos classificados como “tecnológicos”, como computador, vídeo, TV, som, computador etc”.

Apesar de contar com uma estrutura desse porte, as professoras se queixam das dificuldades para o uso desses equipamentos e também da dificuldade para conseguirem o material necessário para o trabalho diário, pois a existência de coordenadoras pedagógicas na escola faz com que o material a ser trabalhado seja antes passado para elas, para ser analisado e aprovado. Como este é um processo demorado, quando as professoras conseguem ter acesso ao material, sobra pouco tempo para prepará-lo utilizando os equipamentos e normalmente elas terminam copiando os assuntos e/ou avaliações no quadro o que dificulta sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, quando o material é proposto pelas coordenadoras, já vem organizado, fotocopiado ou mimeografado, constituindo-se em um material diferenciado dentro da escola.

Normalmente a temática proposta refere-se a eventos que devem ocorrer durante datas comemorativas. Esse quadro é agravado pelo fato das turmas de 4ª série não terem recebido os livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (ver anexo 13) e as professoras não terem tempo para preparar um material alternativo que comporte os conteúdos correspondentes à série.

O corpo docente da escola no matutino, turno no qual as observações ocorreram, é composto por vinte três professoras. O trabalho é organizado por uma coordenadora pedagógica.

1.3.2.2.1 - Projeto Arquitetônico

Predomina o modelo de escola pré-moldada - paredes de cimento sem pintura e algumas paredes móveis, coloridas que serviriam como portas, mas nunca eram abertas. Esse tipo de equipamento é comum a todas as escolas municipais construídas na década de 1980, na “Fábrica de Cidade”²² administrada pelo arquiteto carioca João Filgueiras Lima - Lelé. Apesar de pertencer à prefeitura, a Fábrica passou a construir também algumas escolas da rede estadual de Ensino Fundamental. As paredes móveis são muito coloridas e recebem desenhos étnicos. No caso da Zumbi a maioria das placas coloridas e desenhadas ficaram voltados para o exterior da escola, estando lá dentro poucas paredes coloridas, apenas no andar térreo. O cinza do concreto armado é a cor que tem mais visibilidade, dando um ar desolador ao ambiente.

²² Fábrica de Equipamentos Comunitários – FAEC,. Existiu entre os anos de 1985 e 1989. Organizada e administrada por Lelé, utilizava o sistema de pré-fabricação de módulos com argamassa armada. Esse processo permitiu que em pouco tempo fossem construídas mais de 20 creches na cidade. Também construíram as passarelas para o transporte de massa, escolas, urbanizaram praças e através da pesquisa de soluções inovadoras, como as da recuperação do centro histórico, concebidas por Lina Bo Bardi, procuravam encontrar soluções integradas para os problemas urbanos de Salvador. (O projeto de recuperação do centro histórico empreendido não foi o da FAEC). Disponível em <http://carlota.cesar.org.br/arqbbr>. Acesso em 21 de dezembro de 2002.

Apesar da possibilidade de abrir e fechar ""as paredes"" móveis, durante todo o tempo em que fiquei na escola isso nunca aconteceu, ficando o espaço de entrada e saída apenas restrito à porta. Nesse tipo de construção não existem janelas, justamente pela possibilidade de se movimentar as paredes. . Diferentemente do que acontece na Municipal, onde diariamente os alunos podem abrir e fechar as passagens utilizando-as constantemente.

1.3.2.2.2 - Currículo

Por não ter tido contato com o Projeto Pedagógico da escola, no qual a proposta curricular poderia estar explicitado, tive contato com o mesmo através das observações das aulas da turma da 4ª série. Percebi que, por uma escolha pessoal da professora, a ênfase curricular partia do ponto de vista tradicional, com uma estrutura presumida de divisão em objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação.

O conteúdo trabalhado era basicamente sobre alguns assuntos de Matemática, especificamente o ensino das quatro operações básicas. Segundo a professora, era disso que os alunos precisavam para conseguir *se dar bem* nos outros ciclos do Ensino Fundamental.

Após o primeiro exame de avaliação geral do ensino fundamental, (Ver anexos 14 e 15) promovido pela Secretaria de Educação, o resultado dos alunos em Português e Matemática não foi o esperado pela escola, então, quando se aproximava a data dos novos exames dava-se uma ênfase às questões que mais haviam sido cobradas nos exames anteriores e as aulas eram direcionadas para a leitura e discussão dessas questões , fazendo-se uma espécie de ‘treinamento’ para melhorar os resultados. Mas como o problema não estava no conteúdo selecionado, mas principalmente na forma de abordagem dada nos outros exames, o fraco desempenho tornou a se repetir.

Porém, nos outros exames, aos quais eu tive acesso aos resultados, o desempenho dos alunos continuou semelhante ao do primeiro. Demonstraram que o grande problema estava na interpretação de texto de um modo geral, tanto os textos literários e informativos das provas de Português quanto os enunciados das duas provas e os problemas da prova de Matemática.

Em relação à temática que me levou à escola para a realização da pesquisa, a questão da identidade étnica-cultural, durante quase todo tempo em que estive na escola esse tema não foi abordado enquanto discussão pertinente ao currículo. Os conflitos que ocorriam entre os membros do corpo discente, que eram claramente relacionados à pertença étnico-racial, apontavam para uma minimização do problema ocorrido. O aluno que reclamasse de ter sofrido alguma espécie de preconceito ou discriminação não tinha sua fala considerada a partir do viés que colocava. pois “se não eram admitidas diferenças na sala de aula”, “se todos eram iguais”, então ninguém discriminava ninguém e a queixa não procedia.

1.3.2.3 - Escola Municipal do Pau Miúdo

A Escola Municipal do Pau Miúdo foi criada em Abril de 1986 na gestão do Prefeito Mário Kerstz. Sua criação deveu-se a uma solicitação da comunidade, pois a demanda de vagas era muito grande e as três escolas conveniadas que existiam nas proximidades não davam conta de atender a essa demanda e as outras que poderiam ser utilizadas eram de difícil acesso. Sendo assim, a obra causou um impacto extremamente positivo na comunidade.

1.3.2.3.1 - Projeto Arquitetônico

O projeto arquitetônico da escola, também pertencente à “Fábrica de Cidade”, obedece aos padrões vigentes na época para esse tipo de construção: é pré-moldada – a maioria das paredes são de argamassa sem pintura, algumas paredes são coloridas, móveis e servem como portas. Essas paredes coloridas estão voltadas para o pátio interno da escola, o que torna o ambiente bastante alegre, pois de onde quer que se olhe, se vê os desenhos coloridos vibrantes distribuídas geometricamente com padrões étnicos (não sei se intencionais) dando ao local uma idéia de descontração.

No ano de 2002, 538 alunos foram matriculados, número total para os três turnos de funcionamento. O corpo docente da escola no matutino, turno no qual as observações ocorreram, era composto por dezoito professoras. O trabalho era organizado por uma coordenadora pedagógica.

1.3.2.3.2 – Projeto Pedagógico

A proposta pedagógica da Municipal foi elaborada pelos corpos docente, administrativo e pedagógico da escola, reunidos no início do ano letivo de 2002, sofrendo os ajustes necessários durante todo o ano. Apesar de existir uma grande preocupação com a história do bairro onde a escola está inserida e este apresentar uma história muito ligada à cultura negra, no projeto não foi explicitada nenhuma questão que contemplasse esse fato. Inclusive o eixo temático é “Arte e cultura e suas linhas norteadoras”, porém, a questão cultural é vista apenas como sinônimo de *saber, ou de patrimônio artístico científico* (SANTOS, J. R., p. 26) e as discussões contempladas no projeto não explicitam a cultura do bairro. Cultura aqui, vista a partir do conceito de Sodré

(1988, p. 18; 2000, p. 46), como cada um dos modos de abordagem ou de relacionamento com o real, caracterizados como um conjunto de mediações simbólicas (língua, leis, regras, mitos, etc.) entre sujeito e mundo (...) uma forma, um modo de abordagem do real onde se entrecruzam discursos e repertórios (valores, significações, padrões de conduta, etc), na qual existe uma *dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem (...) com a sua realidade, de onde vêm os conteúdos (...) de formação para o processo educacional*.

Assim, é possível identificar tanto o Pau Miúdo como o Beiru como territórios negros, onde as práticas e valores culturais são próprios dessa população, mas não são contemplados nos projetos das escolas.

No Projeto Pedagógico estão previstos os Projetos Setoriais (Referem-se aos níveis, séries e segmentos do ensino propostos para a escola. Estão assim distribuídos (Tabela 1):

TABELA 1 - PROJETOS SETORIAIS - ENSINO FUNDAMENTAL

DIURNO 1. CEB□: 1ª série. 2. CEB□ - 2ª série. 3. . 3ª e 4ª séries.	NOTURNO 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. PEB□ (1ª) - PEB□ (2ª) PEB□ (3ª) - PEB□ (4ª) 2- TELECURSO - 5ª e 8ª séries
CEB - CICLO DE ENSINO BÁSICO	PEB - PROGRAMA DE ENSINO BÁSICO

Fonte: Pesquisa UNEB, 2002

1.3.2.3.3 – Currículo

Também como na Zumbi o currículo é tratado de forma tradicional. Os alunos receberam os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²³ e há uma distribuição dos

²³ Alguns desses livros foram os seguintes:

conteúdos das matérias por semana. Coincidentemente ou não, nos primeiros dias em que estive na escola a temática negra era constantemente abordada.

Em relação aos exames oficiais para avaliar o desempenho dos alunos, apesar de existir um prazo definido para a devolução dos resultados à Secretaria de Educação, as correções demoraram muito e não tive acesso a eles, já nas últimas semanas do acompanhamento da turma ouvi a professora queixando-se da falta de atenção deles e do desempenho abaixo do esperado.

1.4 - QUANDO E COMO A PESQUISA SE DESENVOLVEU

Quem fabrica flechas confia na pontaria (ao ir caçar).

Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 115/117) o primeiro problema com o qual o pesquisador se defronta no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planejou. E a melhor maneira de buscá-la depende de quem o pesquisador é, do que pretende estudar e o que pretende conseguir. Uma das sugestões que eles dão é: seja persistente, seja flexível, seja criativo. Assim tentei fazer. E talvez, por causa disso, esteja agora relatando a experiência.

PASSOS, Marinez Meneghelo. *De olho no futuro*. Vol. 2. São Paulo: Quinteto Editorial. 1996.

HISTÓRIA – DIAZ, Albani Galo. *Segredos da Bahia*. São Paulo: FTD. 1998.

Obs. Apesar de apresentar alguns estereótipos, tem na indicação bibliográfica nomes como: Cid Teixeira; Juana Elbein dos Santos; Luiz Henrique Dias Tavares e Marco Aurélio Luz, o que pode sugerir a preocupação da autora com uma nova visão sobre a História e Cultura dos negros.

LÍNGUA PORTUGUESA - FRAGA, Julia. *Língua Portuguesa: Com certeza!* São Paulo: Editora do Brasil. 1997.

Obs. Apresenta estereótipos, como negros trabalhando na lavoura, pedindo esmola; etc.

MATEMÁTICA – DANTE, Luiz Roberto. *Vivência e Construção*. São Paulo: Ática. 1997.

As visitas às escolas ocorreram entre os dias 18 de novembro de 2001 e 22 de novembro de 2002. Nas primeiras visitas foi entregue às respectivas diretoras das escolas um documento informando a atividade a ser feita e solicitando a permissão para o acesso às dependências da unidade escolar.

A diretora da Zumbi recebeu-me pessoalmente, fazendo algumas perguntas sobre a natureza da pesquisa e pedindo um tempo para pensar se permitiria ou não o seu desenrolar nas dependências da escola. Ela estava inclinada a não permitir, pois, segundo ela, muitas pessoas já teriam ido lá fazer pesquisas e depois não mais voltavam para dar qualquer retorno à escola.

Nesse primeiro dia, havia apenas poucos alunos na escola, pois as professoras estavam organizando as atividades que ocorreriam dali a dois dias em homenagem a Zumbi dos Palmares. Observei que em nenhum momento, nem durante as atividades do ano 2001 e as de 2002, as atividades organizadas foram relacionadas às discussões sobre o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e sim como festejos em homenagem ao patrono da escola, Zumbi dos Palmares.

Apenas quinze dias depois do primeiro contato a diretora decidiu permitir a minha presença na escola. Alegou ter tomado tal decisão por acreditar que a pesquisa poderia trazer um retorno positivo para a escola.

Na escola Municipal meu primeiro contato foi com a vice-diretora do turno da tarde. Ela estava reunida com as professoras e entreguei-lhe o documento que me apresentava e solicitava a permissão para a inserção na escola e ela disse que o passaria para a diretora. Coincidentemente, também a maioria dos alunos não estava na escola. Alguns tinham ido lá apenas para brincar na quadra comunitária que fica em frente à escola.

A resposta da diretora demorou alguns meses para ser dada, pois apesar de retornar à escola algumas vezes durante o ano de 2001, não consegui encontrá-la. As vice-diretoras não receberam autorização para me deixarem fazer as observações.

Terminado o ano letivo de 2001 sem uma resposta, retornei à escola Municipal logo no início das atividades de 2002. Novamente tive dificuldade para encontrar a diretora. A coordenadora pedagógica da escola decidiu receber-me e avisou-me que qualquer atividade daquele tipo a ser realizada no estabelecimento só poderia ter a liberação permitida pela diretora do órgão responsável pela Administração Regional da Prefeitura. Dessa forma, elaborei um outro documento que foi enviado a esse órgão e fiquei aguardando uma resposta.

Alguns dias depois recebi um telefonema da própria administração central da Secretaria Municipal de Educação convidando-me para uma conversa com a diretora geral das Regionais. Durante a conversa ela releu o documento que enviei, o qual já estava com um documento anexo com o parecer sobre a minha solicitação. Ela pediu-me que relatasse o teor da pesquisa. Quando terminei de fazê-lo ela mostrou-se interessada, inclusive solicitando-me que lhe passasse os resultados finais para possíveis ações futuras da prefeitura na área.

Antes de informar-me se daria ou não a permissão, só concedida com o aval da Coordenadora da Regional da Liberdade, órgão ao qual a Escola Municipal do Pau Miúdo está vinculada, formando um núcleo de dezesseis escolas, a diretora da Secretaria sugeriu-me o nome de outras escolas para a pesquisa, onde, segundo ela, já existiam projetos de valorização da cultura negra. Declinei da sugestão, explicando-lhe a minha intenção de fazer um estudo comparativo entre escolas com posições diversas em relação à questão e que a estadual já contemplava essa discussão.

Enfim, a permissão foi dada. Entrei em contato com a coordenadora da Regional, pois esta deveria encaminhar-me à escola. Assim foi feito. Mas na escola fui recebida pela

coordenadora pedagógica. Só vim conhecer a diretora meses depois do início da observação. A razão alegada para a sua constante ausência era o seu estado de saúde precário. Ela estava constantemente de licença médica. Cerca de um mês antes da conclusão das observações, a diretora foi substituída.

1.4.1 – O ENCONTRO COM A INFORMAÇÃO

Ao escolher fazer uma pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica, acredito ter deixado explícito o desejo de aprofundamento nas redes complexas que se estabelecem na escola. E para alcançar suas tramas mais internas optei em realizar **análises em documentos** com o intuito de ter acesso às informações organizadas institucionalmente e perceber sua operacionalização no dia a dia da escola. O material explorado foi constituído por cadernetas de presença e de notas; relatórios administrativos; texto correspondente ao projeto pedagógico da Escola Municipal do Pau Miúdo, ao qual tive acesso livre. Já o texto do projeto pedagógico da Zumbi não me foi franqueado, tendo as informações sobre ele sido passadas oralmente pela coordenadora pedagógica.

A **observação direta do cotidiano da escola** visava perceber os processos espontâneos construídos nas ações diárias de seus freqüentadores. Ocorreu nas salas de aula convencionais e nas salas especiais como: as do projeto Legodacta e de vídeo (exclusivos da Zumbi); na biblioteca; no pátio e/ou "praça" onde ocorre o recreio; na sala das professoras; na secretaria; no local onde é servida a merenda; na frente da escola; no caminho para a escola; no ponto de ônibus; em alguns outros espaços da comunidade.

Ao optar pela **observação participante** procurei colocar-me no meio termo entre os dois extremos identificados por Bogdan e Biklen (1994: 125): não fui uma observadora completa

– aquela que não participa de nenhuma das atividades do local onde ocorre o estudo e também não fui uma observadora que tem um envolvimento completo com a instituição e as pessoas, existindo apenas uma diferença discernível entre meu comportamento e o dos sujeitos investigados, ficar um pouco de fora. A minha participação variou conforme o estudo, o desenrolar do estudo e as relações que foram se estabelecendo com o grupo. Para facilitar as observações criei um roteiro geral (anexo 16) e outros mais específicos (anexos 17 a 22) os quais procurei seguir, mas não fiquei presa só a eles, pois muitas situações iam surgindo de maneira imprevista e sua riqueza não poderia ser deixada de lado.

A aplicação de **questionários** (anexos 23 a 25) fez-se necessária porque existiam algumas informações básicas que desejávamos contemplar antes da realização das **entrevistas** e até para a seleção dos aspectos que seriam aprofundados nas mesmas. Estas, por sua vez, foram utilizadas como forma de se obter as informações que iriam complementar as observações feitas. Ao organizar as entrevistas a partir da análise das respostas dos questionários, procurei priorizar aspectos que revelavam características marcantes de cada pessoa. Foram semi-estruturadas, pois queria obter dados comparáveis entre os diversos sujeitos.

Uma das vertentes exploradas para as entrevistas foi aquela que permitia a exploração em grupo de algumas questões postas individualmente. Assim, grupos diversos foram formados: só com as alunas e os alunos; só com as professoras; com as alunas, os alunos e as professoras em conjunto; com o grupo técnico-administrativo e funcionários. É importante observar o que chamo de entrevista de grupo teve lugar em momentos espontâneos de encontros nos quais os participantes reuniam-se e passavam a conversar sobre assuntos diversos; então eu fazia algumas questões direcionadas ao objeto da pesquisa e passava a analisar as respostas e reações das pessoas diante do suscitado.

Com essa estrutura dada à metodologia procurei não apenas lançar os olhos de pesquisadora ao universo da pesquisa, mas busquei sentir como os sujeitos que o compõem transitavam pelos diversos espaços construídos no cotidiano da escola e nas inter-relações estabelecidas por esta com a comunidade onde está inserida.

CAPÍTULO II – BREVE HISTÓRIA DOS DESCENDENTES DE AFRICANOS

*A historia da África não é apenas a de suas formas de Estado, muitas vezes flutuantes e geograficamente limitadas. As etnias também têm historias.*²⁴

*Sem lágrimas ou danos de consciência.*²⁵

2.1 - INFORMAÇÕES SOBRE O TEMPO, O LUGAR E O SER

Na face e nos olhos se vê a letra do coração.

Portugal, 1441. Chegaram a Portugal os primeiros escravos. Seis negros capturados no Senegal.

Lagos, 1444. Parte a primeira grande expedição portuguesa na África com a finalidade específica de capturar negros. Os portugueses venceram: capturaram 165 negros na ilha de Zaar, 60 na Ilha de Tider, 14 homens e uma mulher no Cabo Branco.

Évora, 1446. A composição da população apresenta um maior número de negros que de brancos. (CHIAVENATO, 1999, p. 25.)

Alentejo, 1472. Algumas pessoas reclamam que a “africanização” estava transformando o país em uma terra de negros.

Lisboa, Século XV. 10% da população é composta por negros. (IDEM, p.28.)

Portugal, Início do século XVI. Estima-se que 20% da população é composta por negros. (IBIDEM, 1999, p. 29)

Sem lágrimas ou danos de consciência, Portugal encheu o reino de escravos. Saqueando e matando, seguidas expedições foram à África e arrebataram milhares de negros, encaminhados para trabalhar nos campos (ou em número menor nas cidades). Os papas apoiaram o negócio, concedendo

²⁴ MUNANGA, Kabengele. In: OLIVEIRA, Iolanda de. CADERNOS PENESB - A produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói, RJ: EDUFF, 2001. p. 34/35.

²⁵ CHIAVENATO, Júlio José. O negro no Brasil: da senzala à abolição. São Paulo: Editora Moderna. 1999. p. 25.

indulgências aos portugueses que iam caçar africanos. Se morressem nessa missão, estariam limpos de qualquer pecado e poderiam bater às portas de São Pedro sem susto. O velho porteiro branco tinha ordem de aceitá-los sem mais conversa, garantia a Santa Sé.

A cronologia citada acima reflete como histórica e geograficamente iniciou-se a agonia de um povo. Como centro hegemônico cultural, político e econômico nos séculos XV e XVI, Portugal explorou a escravidão negra, negando toda e qualquer forma de elaboração milenar de saberes dos povos que buscava subjugar. Já na diáspora comandou o desenvolvimento de mecanismos para a exploração da mão de obra que iria, durante séculos, e de formas extremamente variadas, garantir a criação e manutenção de impérios que até hoje se mantêm sólidos. Recriando-se dia a dia para não perderem nada do que julgam ser legitimamente seu.

Com a chegada dos africanos ao Brasil, deu-se início a uma outra etapa de exploração, essa ainda mais grandiosa, devido à própria extensão do país que possibilitava grandiosos empreendimentos.

A data da possível chegada dos primeiros africanos no Brasil não é exata. Para alguns historiadores pode ter sido 1511, (Apud MOURA, 1992) data que se confunde com a própria criação da colônia. Chiavenato (1999, p. 29), fala em 1516. Para Vieira da Silva (1983, p. 174), seria 1530. LUZ, M. (2000, p. 154), deixa antever que poderia ter sido 1539. Para o próprio Moura (1992) teria sido no ano de 1549, ocasião na qual o cultivo da cana-de-açúcar começou a formar, no Nordeste, uma espécie de agro-indústria, intensificando assim o tráfico negreiro. Segundo João José Reis (1983, p. 110) :

A supremacia numérica dos escravos foi condicionada pela natureza do regime econômico estabelecido nas sociedades escravocratas. Os engenhos de açúcar, por exemplo, constituíam a unidade produtiva básica do Brasil colonial, de Saint-Domingues às vésperas da revolução, de Cuba durante o século XIX e de outras regiões das Américas. A produção de açúcar demandava pesados investimentos em maquinaria e, claro, mão-de-obra. Um investimento só era lucrativo se a unidade fosse grande e suficientemente equipada para processar enormes quantidades de cana-de-açúcar em curto tempo. Assim, um

proprietário que se respeitasse deveria possuir pelo menos 100 escravos, um engenho propriamente dito (com suas casa de moer, escaldar e secar) e acesso a muita terra.

Tal realidade justificou para os escravagistas o traslado para o Brasil de milhões de africanos e a manutenção dos seus descendentes nascidos aqui em séculos de escravidão.

O número de africanos “importados” para o Brasil também causa controvérsia. Moura (1992) acredita que esse número é de difícil determinação não só pela falta de estatística, como também pela tentativa de muitos historiadores de manipular os números, tentando “branquear” a população brasileira. Em seu livro *História do Negro Brasileiro*, ele apresenta os números informados por dois historiadores: para Rocha Pombo, seria em torno de 10.000.000 de negros e para Renato Mendonça seria cerca de 4.830.000.

Eltis, Behrendt e Richardson (2000, p. 9-13) analisando uma literatura específica sobre o tema, concluíram que devem ter deixado o continente africano cerca de 11.062.000 africanos. Observando o índice de mortalidade das viagens, a estimativa dos que teriam conseguido desembarcar nas Américas seria de 9.599.000. De cada dez negros desembarcados sete foram transportados por navios ingleses ou portugueses. A grande atividade empreendida nesses navios transformou o Brasil no país que recebeu o maior número de africanos no mundo. Dos que vieram para Salvador restavam apenas 500 pessoas em 1903. (NINA RODRIGUES, apud BACELAR, 2001, 17)

Apesar da forma perversa e indigna como os escravizados foram tratados no Brasil, onde um mundo de valores brancos foi difundido através do processo civilizatório europeu (LUZ, M. 2000, P. 126), os valores ancestrais africanos participaram da constituição sociocultural da nação (FERREIRA, 2000, P. 40), imprimindo-lhe seu caráter pluricultural característico. Tal fato parece ainda incomodar as elites que comandam as relações sócio-político-culturais que continuam criando mecanismos de exclusão que invadem todos os setores da sociedade, dentre

eles a escola, objeto de estudo do presente trabalho. Mas imbuídos do mesmo espírito de resistência que desembarcou com os africanos nos primeiros navios negreiros, os afro-descendentes também continuam recriando formas de enfrentamento para participar de uma luta que já dura cinco séculos. (LUZ, M., 2000 p. 295).

2.2 - QUANTOS E QUEM SÃO OS DESCENDENTES DE AFRICANOS NO BRASIL

Nós somos os sobreviventes negros.
(Bob Marley)

*E se viver é lutar, sobreviver e ainda criar uma cultura com a expressão de liberdade que a cultura negra possui, é lutar dobrado*²⁶
(João José Reis)

A população afro-descendente no Brasil é de cerca de 76,5 milhões de pessoas. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE)²⁷. Tal número corresponde a 45% da população brasileira. É o maior contingente de negros fora da África. Somente a Nigéria com cerca de 120 milhões de habitantes tem mais negros que o Brasil.

A falta de visibilidade dos afro-descendentes em veículos midiáticos, espaços que na contemporaneidade vêm sendo vistos como uma grande representação de poder, faz com que tal informação possa parecer surpreendente, pois em países como Os Estados Unidos, cujos descendentes de africanos somam cerca de 34 milhões, a presença de negros em diversos setores da sociedade, inclusive aqueles considerados “de prestígio” pelas elaborações ocidentais, isso dá aos afro-descendentes americanos uma maior visibilidade, criando, então, a impressão de serem em maior número. Não o são. Essa maior representatividade permiti-lhes ocupar espaços estratégicos da sociedade e apesar do individualismo típico das sociedades organizadas a partir do

²⁶ Idem 4, p.107-108. Reis comenta os versos de Marley.

²⁷ Disponível em: www.ibge.org.br Acessado em 12/12/2002.

viés do capital, a comunidade afro-americana se alimenta de uma solidariedade, a qual poderíamos chamar de “comunal” que lhes possibilita agir de forma conjunta para sempre lutar por seus direitos e conquistá-los .

Para alguns pesquisadores das relações étnico-culturais, mesmo com 45% da população brasileira declarando ser de origem africana e esse número sendo tão representativo dentro da organização populacional do país, é possível que ele seja muito maior, pois muitas pessoas não se identificam como pertencentes a grupos étnicos oriundos da África. Talvez isso seja devido à forma como os africanos e seus descendentes sempre foram tratados aqui e à própria visão construída sobre os negros pelo mundo eurocêntrico a partir da divulgação de seus padrões culturais e comportamentais (FEMI-OJO ADE, 1995, p. 39-40).

Ferreira (2000, p. 39) considera que:

...como o brasileiro está submetido a uma ‘ideologia do branqueamento’, muitas das pessoas cuja constituição contém traços constitucionais do negro, ao responderem os quesitos do recenseamento, negam tais características, vindo a determinar uma estatística que não reflete, de fato o perfil etno-racial do brasileiro. Isto nos permite supor ser o índice bem superior ao indicado. Assim, uma das grandes ironias nacionais é o fato de os afro-descendentes serem discriminados como a “minorias” quando, na verdade, constituem um grupo cujo número atinge quase ou mais da metade da população brasileira.

O escamoteamento da identidade e da pertença étnica por parte dos brasileiros é também discutido por Moura (1988: 62) e Delcele Queiroz dentre outros. ²⁸

Queiroz sugere:

(...) observando o debate em torno dos sistemas de classificação racial brasileiros, o IBGE em 1976, buscou um modo de verificar em que medida as categorias do Censo se distanciavam da terminologia usada no cotidiano. Introduziu no seu levantamento uma questão aberta, que permitia ao informante definir sua condição racial usando os termos do cotidiano. O resultado do levantamento deu conta de mais de uma centena de termos apresentados espontaneamente pelos informantes, mas mostrou que 57% deles poderiam ser enquadrados nas categorias censitárias.

²⁸ Site: <http://www.politicadacor.net>

Queiroz segue afirmando:

As demais respostas se distribuíram entre as categorias “morena” “morena clara” e “clara”. Isso evidenciou que mesmo que as categorias censitárias limitem a riqueza de termos raciais usados pela população e eliminem seu caráter ambíguo, elas estariam conseguindo expressar o modo como a maior parte dos brasileiros se percebe racialmente.²⁹

A evolução da questão da cor no censo pode ser ilustrada observando-se a tabela 2³⁰:

TABELA 2 - A COR NOS CENSOS NO BRASIL

ANO	DIVISÃO I	DIVISÃO I	OBSERVAÇÕES
1872	POPULAÇÃO LIVRE	BRANCO CABOCLO PARDO PRETO	1. Primeiro censo realizado no Brasil. 2. O recenseado definia a sua cor e a do seu escravo. 3. Os índios, por não serem escravos, não foram incluídos no censo.
	POPULAÇÃO ESCRAVA		
1890	POPULAÇÃO LIVRE	BRANCO CABOCLO MESTIÇO PRETO	1. Muda-se pardo para mestiço. 2. Os índios continuam de fora.
	POPULAÇÃO ESCRAVA		
1940	AMARELO BRANCO PARDO PRETO		1. A classificação era originalmente nos três grandes grupos: PRETOS, BRANCOS, AMARELOS. 2. Quando essa classificação não fosse possível, deveria ser lançado um traço horizontal no lugar reservado para a resposta 3. daqueles que não se incluíam nas opções apresentadas. Isso originou um grande grupo que foi denominado de pardo, que abrangia: caboclo, mulato, moreno, etc. Ficou assim até 1980.
1950	AMARELO BRANCO PARDO PRETO		
1980	AMARELO BRANCO INDÍGENA PARDO PRETO		Inclui-se a categoria indígena
1990	AMARELO BRANCO INDÍGENA PARDO PRETO		1. A partir da campanha do IBASE – Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica fez uma ampla campanha intitulada : <i>Qual a sua cor ou raça?</i> Visava modificar a idéia que as pessoas negras tinham a respeito de sua própria cor e que as fez se esquivarem de se auto-classificarem como negras no censo de 1980. 2. Os recenseadores deveriam perguntar aos entrevistados <i>Qual a sua cor ou raça?</i> , estes podiam responder o que desejassem e a resposta era anotada no questionário . Em seguida expunha-se ao entrevistado as opções fechadas do questionário e ele deveria enquadrar-se em uma

²⁹ Quanto aos termos utilizados pelos recenseados ver: Moura, , 1988 p. 63.

³⁰ Tabela construída a partir das informações presentes no livro: *Ninguém atravessa o arco-íris – um estudo sobre negros* de José Thiago Reis Filho. São Paulo Annablume: 2000 p. 40/41.

* Informação obtida no site: <http://www.an.com.br/1998/ago/04/0pai.htm>

Continuação da Tabela 2 - TABELA 2 - A COR NOS CENSOS NO BRASIL		
		delas.
2000*	AMARELO BRANCO INDÍGENA PARDO PRETO	1. inclusão de uma pergunta sobre a origem racial do entrevistado. "Foi uma demanda do movimento negro, que avaliou que muitos negros respondiam que sua cor era parda" A pessoa pode dizer se sua origem é africana, portuguesa ou germânica, por exemplo.

Fonte: Pesquisa UNEB - 2002

Para o movimento negro as categorias preto e pardo deveriam ser substituídas pela categoria Negro, por esta apresentar acima de tudo, um viés político na sua utilização. Tem o sentido de dar uma ressignificação ao papel do negro na construção do processo histórico remetendo-o a uma origem racial, valorizando os atributos físicos e culturais daqueles que representam quarenta e cinco por cento (45%) da população brasileira. Ao usar o termo negro fala-se em sujeitos que constroem a história e não apenas em cor de pele.

Assim, o uso do termo raça não está alicerçado nas idéias de raças superiores e inferiores, como originariamente foi usado. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política do referido termo. São usos que buscam desconstruir, através dos próprios elementos discursivos com os quais foram criados, as elaborações sociais que permitem a perpetuação das exclusões.

2.3. A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO E SUA ORIGEM

A pedra é dura e a gota de água é miúda, mas, caindo de contínuo, faz cavadura.

O conceito de ideologia do branqueamento perpassa as relações raciais no Brasil, determinando certos comportamentos e posturas, como por exemplo essa não assunção de um pertencimento a determinado grupo étnico.

Carone e Bento (2002, p. 13) afirmam:

o branqueamento poderia ser entendido, num primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços em relação ao crescimento dos grupos negros e brancos na composição racial da população brasileira.

Além desse aspecto biológico, Carone e Bento (IDEM) apontam o viés cultural presente nessa proposta determinadora da composição do povo brasileiro:

O branqueamento... não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a abolição da escravidão, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social.

O racismo à brasileira teve como base os pressupostos nascidos na Europa no século XVIII e cristalizados no século XIX, apresentando vertentes como:

- *o naturalismo científico* - que expressava as diferenças entre sociedades e nações como sendo originárias das diferenças biológicas de cada uma delas em uma escala evolutiva. Forneceu as bases ideológicas de doutrinas como o darwinismo social e o eugenismo – que mascararam as raízes das desigualdades atribuindo-as à natureza.

- *o determinismo* - nele as diferenças biológicas são vistas como tipos acabados e cada tipo tem determinado em seu comportamento e mentalidade pelos fatores intrínsecos ao seu componente biológico. (REIS FILHO, 2000, p. 43)

No final do século XIX, o ideal do branqueamento começou a se configurar como projeto nacional. Nesse momento, o trabalho escravo passou a ser substituído pelo assalariado (MOURA: 1888, 79). O fim da escravidão trouxe o recrudescimento do racismo. Os negros eram acusados de serem incapazes de se engajar na nova etapa de desenvolvimento do país, por isso deveriam ser substituídos pelo trabalhador branco. Também suas crenças eram combatidas, procurava-se reforçar os valores cristãos que foram trazidos pelos europeus. Assim, a ideologia

do branqueamento passou a permear o pensamento intelectual brasileiro. (IDEM, 1988, P. 80). Neste texto, Moura apresenta dados sobre uma pesquisa feita em 1920 para saber da população brasileira se o imigrante negro seria benéfico ou não ao país, os resultados apontam para uma rejeição cujos argumentos foram organizados a partir de idéias estereotipadas que formavam o imaginário da sociedade do país sobre os descendentes de africanos. Os dados organizados por Moura estão na tabela 3:

TABELA 3 - ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS SOBRE O NEGRO COMO IMIGRANTE

RAZÕES ECONÔMICAS:	
Mau trabalhador	25
RAZÕES INTELECTUAIS E MORAIS:	
Inteligência inferior, degenerado, amoral, indolente, bêbado e criminoso	19
RAZÕES RACIAIS	
Inferioridade congênita, ódio oculto no coração do negro	44
Existência do preconceito de cor	9
Outras razões	9
TOTAL	106

Fonte: Sociedade Nacional de Agricultura – Imigração. Rio de Janeiro, 1920

A população pesquisada posicionou-se contra a vinda de imigrantes negros, utilizando como argumento as razões expostas na tabela acima. Nela encontram-se muitos dos estereótipos que são utilizados ainda hoje para se referir aos afro-descendentes no Brasil.

A ideologia do branqueamento penetrou profundamente na sociedade brasileira e caminhou no sentido de ver um dia a população totalmente branca (MAGGIE, 1998, p. 226). Aquilo que marcaria elementos culturais de origem africana seria, então apropriado por todos e passaria a constituir a cultura nacional. Maggie (1998, p. 227), Hasenbalg (1998, p. 236). Mas

chegou um momento em que se imaginou que a miscigenação poderia não “dar certo”: “e se o resultado final não fosse a extinção do negro e sim o aumento numérico da população não-branca? (CARONE, E BENTO 2002, p. 16). Para não correrem esse risco foram desenvolvidas políticas públicas de atração e favorecimento dos imigrantes europeus, considerados superiores aos africanos e asiáticos (IDEM 2002, p. 16). Era mais uma faceta da ideologia do branqueamento.

A partir da década de 1950 essa ideologia começou a perder terreno (HASENBALG, 1995, p. 236). Também a partir dessa década, a maioria das pesquisas sobre relações raciais empreendidas apresentava denúncia sobre a ideologia do branqueamento e a democracia racial enquanto projeto do Estado para mascarar as desigualdades resultantes da exclusão dos negros da sociedade brasileira.

Mas os problemas instalados a partir da construção da inferioridade dos afro-descendentes deixaram marcas profundas e ainda persistem em setores como o mercado de trabalho, nível de renda, posição social, educação, etc. Foram montados mecanismos de barragem (MOURA 1988: 95) para determinar o espaço social o qual o negro poderia ocupar (daí a idéia que ficou internalizada na sociedade brasileira refletida em expressões como ‘coisa de negro’; ‘lugar de negro’). Tais mecanismos eram explorados desde a época da Metrópole, passando pela Colônia, Monarquia, instalando-se na República e desdobrando-se de formas variadas, permitindo que às portas do século XXI, comerciantes, economistas, políticos, dentre outros atores sociais que ocupam espaços onde se produz um discurso no qual o poder político se manifesta, ainda propusessem ações como o controle da natalidade dos negros, índios, mulatos, cafuzos e mamelucos para evitar que com o crescimento vegetativo previsto para esses grupos pudessem se tornar a maioria da população do país; visava-se barrar o “perigo social” que isso representaria

pois eleitoralmente poderiam mandar no país e ocupar “postos-chave”. (MOURA, 1988, p. 98-101, SODRÉ, 2000, p. 30-33.)

Paradoxalmente, hoje quando se fala em “lugar de negro” pode-se também atribuir uma conotação positiva à expressão. Devido à demanda pela construção de mecanismos que garantam a igualdade de oportunidades, a sociedade brasileira passou a discutir a implementação de ações afirmativas para a população afro-descendente.

Wania Sant'Anna e Marcelo Paixão definem ações afirmativas como:

“... qualquer política que vise favorecer grupos socialmente discriminados por motivo de sua raça, religião, sexo e etnia e que, em decorrência disto, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais. A ação afirmativa também é chamada de discriminação positiva. Implica na formulação de políticas abertamente não universais, visando beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados de modo a permitir que, no médio e longo prazo, eles possam alcançar as condições econômicas, sociais e culturais equânimes. As premissas da ação afirmativa são o reconhecimento de que pessoas sujeitas à desigualdade devem receber tratamento diferenciado e a promoção da justiça social.”³¹

Para o advogado Hédio Silva Júnior, do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades "ação afirmativa é justamente o reconhecimento de que o princípio da igualdade de todos perante a lei é insuficiente para garanti-lo entre os cidadãos"³².

Marco Aurélio Mello, ministro-presidente do Supremo Tribunal Federal prova a constitucionalidade das ações afirmativas e ao mesmo tempo resgata a existência na própria Constituição de outros grupos sociais que já se beneficiam delas:

Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não pode ser acusada de inconstitucional.

³¹ Artigo “Muito Além da Senzala” - Disponível em <http://www.ibase.org.br/paginas/wania.html>. Acesso em 18 de dezembro de 2002.

³² Fala proferida no Seminário Nacional: Educação e Contemporaneidade – A Nova Ordem Mundial. Promovido pelo programa de Mestrado da UNEB, Campus I. 19 de novembro de 2002)

Entendimento divergente resulta em subestimar ditames maiores da Carta da República, que agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e da introdução de incentivos; no artigo 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vaga - e, portanto, a existência de quotas -, nos concursos públicos, para os deficientes; nos artigos 170 e 227, ao emprestar tratamento preferencial às empresas de pequeno porte, bem assim à criança e ao adolescente. No campo da legislação ordinária, a Lei nº 8.112/90 fixa a reserva de 20% das vagas, nos concursos públicos, para os deficientes físicos; a Lei eleitoral nº 9.504/97 dispõe sobre a participação da mulher como candidata e estabelece também o mínimo de 30% e o máximo de 70% de candidatos de cada sexo. A proteção aqui concorre também em benefício dos homens.³³

Comentando as ações afirmativas, Ivanir dos Santos, do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap), afirma *"elas são um mal necessário, pois, ao mesmo tempo em que expõem a vergonha social do país, obrigam a sociedade a separar um espaço específico para o negro"*.

Esse tem sido o campo onde os debates têm-se mostrado mais acirrados nos últimos tempos, pois, como afirma o professor Hédio Silva Junior, os negros estão reivindicando espaço em um dos últimos redutos de excelência no serviço público brasileiro³⁴ e a ocupação desses espaços pode representar a reescrita dessa história, partindo daqui, do país onde existe a maior população negra fora da África, para onde veio o maior número de africanos escravizados cujos descendentes, como diria Cunha Jr., não se interessam por esta história da beleza da "raça morena", querem é emprego, educação, saúde e dignidade social.³⁵

³³ Artigo: *A igualdade e as ações afirmativas*. Disponível em <http://www.desenvolvimentoagrario.gov.br/> Acesso em 20 de janeiro de 2003.

³⁴ Idem 32.

³⁵ Artigo: *O dia nacional da consciência negra e os contestadores deste*. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/publica.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

2.4 – OLHAR E NÃO VER O OUTRO

*A exclusão começa no olhar*³⁶

Marco Aurélio Luz (2000, p. 132), comentando o fato dos brancos representarem apenas 6% da população mundial, mas no entanto estarem sempre se posicionando de forma hegemônica, faz duas perguntas que podem ser consideradas emblemáticas para dar continuidade a essa discussão:

O que impede os brancos de partirem para soluções de convivência que permitam a expansão equilibrada da humanidade, mantendo o respeito do equilíbrio cósmico que se caracteriza pela multiplicidade da vida no universo?

Por que não podem ou não conseguem admitir e aceitar as diferenças, a alteridade, o respeito pelo outro “racialmente” e culturalmente distinto, única forma de se inserir na harmonia de uma verdadeira paz mundial?

A percepção da alteridade pode ocorrer com fins diferentes. Através dela pode-se compreender o outro como alguém que é diferente e nem por isso deva ter menos direitos que si próprio, ou, para reforçar interesses escusos, cristalizar as diferenças ao ponto de vê-las tornarem-se razões para a não convivência.

Kabenguele Munanga (2001, p. 36) traz um exemplo doloroso de como a antiga lógica colonialista e exploradora dos “conquistadores europeus” continua servindo aos propósitos de determinados grupos. Citando o ponto de vista da etnologia, ele descreve a sociedade ruandense como não sendo pluriétnica, pois esta se caracterizava por ser um sistema social onde os grupos diferentes compartilhavam uma mesma cultura: vivendo num mesmo território, falando a mesma língua, cultuando o mesmo Deus e participando do mesmo sistema político.

Porém, ao final do sistema colonial belga, 1962, essa unidade e coesão tinham desaparecido. Como em outras sociedades que conviveram com sistemas colônias, Ruanda sofreu as ações da filosofia do “Dividir para conquistar”, fragmentando o antigo grupo coeso em três grupos distintos, inventando três raças, que chamaram depois tribos, depois etnias, cada uma com suas respectivas identidades coletivas.

³⁶ Frase de Kátia Lund. Publicitária, produtora do filme “Cidade de Deus”. Entrevista no programa “Sem Censura” – TV Educativa. Outubro de 2002.

Fruto dessa ação inicial nefasta , em Ruanda, na primavera e no verão de 1994, em cerca de 100 dias, de uma população de 7,5 milhões de pessoas, ao menos 800 mil foram mortas. Philip Gourevitch, (2000, p. 8) autor do livro: **Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas Famílias – Histórias de Ruanda**, comenta:

Os mortos de Ruanda se acumularam numa velocidade quase três vezes maior que a dos judeus mortos durante o Holocausto. Foi o mais eficiente assassinato em massa desde os bombardeios atômicos de Hiroshima e Nagasaki.

Tal questão, de alguma forma, ilustra como no século XX os efeitos nefastos da colonização perversa iniciada no século XVI continua provocando tragédias baseadas na construção das diferenças.

Esse exercício de negação da alteridade e do direito aos aspectos particulares de cada grupo étnico tem sido a prática comum que vem permeando a história dos descendentes de africanos ao longo dos séculos e a incisiva discussão sobre o papel da escola brasileira na perpetuação dessa problemática em seu cotidiano tem ajudado na mudança de paradigmas que possibilita a proposição de projetos onde de fato a pluralidade cultural é contemplada e que, esperamos, num futuro próximo, irá escrever muito mais páginas nesse ato de resistência e persistência.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: A TEORIA QUE EMBASA ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE SUBJACENTES A QUESTÃO

Aquele que viu o leão não corre da mesma maneira que aquele que escutou o leão.

No Brasil as discussões sobre a circulação de valores que não sejam apenas os europeus no ambiente da escola estão sempre sendo empreendidas. Busca-se compreender como as questões estão sendo veiculadas, o resultado de sua utilização e que ações podem ser propostas para a criação de novas perspectivas epistemológicas e metodológicas na educação. Nesse sentido, Luz, N. (2000a, p. 21) sugere o estabelecimento de *"uma ética da coexistência entre os valores das diversas civilizações fundadoras da nação, considerando e respeitando a arkhé das mesmas..."*. Tal fato poderia dar significado ao fazer pedagógico nesses tempos contemporâneos. O grande desafio talvez esteja em como desenvolver as ações capazes de estabelecer essa "ética de coexistência" no local onde a denegação dos valores não-europeus é uma de suas marcas mais profundas.

Apesar da sociedade brasileira ser plural, apresenta uma grande dificuldade em incorporar atitudes capazes de extinguir as desigualdades resultantes da percepção equivocada das diferenças: estabelecendo uma hierarquização entre elas e construindo uma áurea de naturalidade em torno dos resultados perversos que surgem a partir desse fato. Daí esses resultados serem poucos explicitados ou quando o são empreende-se um grande esforço para retirar-lhes o cunho étnico-racial travando-se uma discussão apenas a partir da questão social e as formas de combater o problema também terminam ficando na superfície.

Mesmo diante de toda uma história de desrespeito, negação e exclusão, os africanos e seus descendentes empreenderam lutas e resistências capazes de afirmar seus valores civilizatórios em vários setores da sociedade. Inclusive nos últimos 50 anos, conseguindo desmascarar a farsa da democracia racial e denunciando com muita contundência a ideologia do embranquecimento, a qual, tratando-se do cotidiano escolar, poderíamos chamar de *pedagogia do embranquecimento*. Mas, mesmo com toda essa tentativa de percepção da realidade ainda se ouve discursos nos quais elogia-se a forma *amena* como a escravidão se deu no Brasil atrelando-se os pseudos elementos positivos dessa escravidão (*Schwarcz*)³⁷ à ausência de conflitos envolvendo as relações raciais e ainda se recomende a fórmula brasileira de mestiçagem como solução para os grandes conflitos mundiais (*Michel Serres*)³⁸.

Essa idéia de cordialidade ainda está muito forte na escola. Logo que cheguei a uma das escolas a vice-diretora levou-me para um passeio no pátio, no horário do recreio e apontando-me os alunos disse:

- Olhe como são todos iguais. Eu não sei como vai ser o seu trabalho, porque aqui na escola não tem esse negócio de racismo não. As crianças se tratam muito bem, convivem pacificamente, olhe como brincam. Só agora entrou na escola um menino mais clarinho, ele é filho de um grande comerciante aqui do bairro e todo mundo adora ele.

As brincadeiras feitas no recreio eram muito violentas, as crianças sempre buscavam imitar atitudes de personagens veiculados constantemente na mídia e exaltados por sua capacidade de subjugar os adversários através da força. E essas eram as crianças menores, pois os da 3ª e 4ª praticamente só tinham tempo para receber e consumir a merenda. Mas mesmo dentre esses flagrei momentos de violência e conflitos, os quais, muitas vezes eram encerrados com

³⁷ Citado por TADEI, 2002, p. 2.

³⁸ Michel Serres, pensador francês, autor do livro *Filosofia Mestiça*. Citado por TADEI, 2002, p. 11.

xingamentos alusivos à cor do outro. E para fugir do conflito algumas crianças preferiam fingir que não era com elas, não admitiam pertencer ao grupo que normalmente era estigmatizado.

Essas são algumas das questões que envolvem a percepção da identidade étnica no cotidiano da escola. Vejamos algumas categorias de maneira mais pontual.

3.1 - ARKHÉ

"A união do rebanho obriga o leão a ir dormir com fome."

A utilização da categoria de *arkhé* por parte de alguns autores tem servido para interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, inserindo-a no discurso teórico da sociedade oficial, como uma espécie de tradução da episteme africana, com a qual pode-se emitir idéias que contextualizam no discurso acadêmico o universo epistemológico africano no Brasil. Apresenta-se, na atualidade, como uma forma de traduzir o universo da episteme africana no espaço da academia (Luz, N. 2000b, p. 61). É assim definido por Narcimária Luz:

Arkhé é uma palavra de origem grega que se refere tanto à origem como ao devir, futuro, princípios inaugurais que estabelecem sentido, forças e dão pulsão às formas de linguagem estruturadas da identidade; -princípio-começo-origem; princípio recriador de toda experiência; gênese. A noção de *arkhé* engloba o princípio de ancestralidade que caracteriza-se pelas bases fundadoras e inaugurais das civilizações e os continuums = sua dinâmica sucessórias.

A concretização da *arkhé* africana se dá pela forma de relações elaboradas pelos descendentes de africanos no Brasil, encontrando reverberância nas formas já utilizadas pelos ameríndios aqui encontrados e, na educação, pode ser ilustrada pela fala de Luz, M. (1989, p.11-13) :

...nas culturas negra e ameríndia a transmissão se dá de forma direta, dinâmica, pessoal e/ou intergrupar.

...o tempo de transmissão se caracteriza pela comunicação ligada a uma experiência vivida, aqui e agora, e que culmina nas situações rituais que marcam o fortalecimento da identidade e o lugar do indivíduo na sociedade...

LUZ, M. (1989, 11-13) continua, comparando a estrutura imprimida pela cultura européia na escola como os processos civilizatórios africanos e ameríndios:

"...há muita diferença entre os conteúdos que formam a visão do mundo negra e a projeção ideológica neocolonialista da escola oficial, caracterizada especificamente pelo recalcamento da presença dos processos civilizatórios constituintes da Nação...

"...nos materiais didáticos não há alguma identificação para a grande maioria das crianças brasileiras. Há uma grande defasagem entre sua realidade nacional, representada como se o país fosse uma nação caracteristicamente européia, com o predomínio absoluto dos valores estéticos, éticos e científicos do Ocidente."

Ainda Segundo Luz, M (1989, p. 11), as culturas negra e ameríndia têm formas muito particulares de transmissão do saber, assim como são detentoras de uma história cujos valores éticos, estéticos e étnicos precisam também ser contemplados nos currículos escolares, sob a pena de em não se reconhecendo como objeto do processo, prefira afastar-se dele, ou veja-se obrigada a assumir totalmente os valores da cultura etnocêntrica e tenha assim a sua identidade original maculada, ou totalmente encoberta.

Em outros aspectos da vida a forma de lidar com o mundo própria do africano é apresentada por LUZ, N. (2000b, p. 64):

Esses princípios e valores se expressam através de diversas formas a exemplo: a linguagem litúrgica, sistema de pensamento, organização política, elaborações espaço-temporais, estilo e formas de comunicação-expressão de valores ético-míticos e estéticos, culinária baseada no sagrado, que caracterizavam não apenas o continuum africano-brasileiro, mas também sua forma de recriação no Brasil, especialmente na Bahia, o que levou ao desenvolvimento de códigos originais que caracterizam a identidade própria das pessoas de descendência africana.

Observando muitas das questões expostas no trecho acima remeto-me a uma das escolas, mais especificamente a uma aluna a quem chamaria de Marta.

Marta era sempre a última a entregar as avaliações e nunca as completava; estava sempre pedindo aos colegas para repetirem o que tinham falado pois não conseguia entender certas piadinhas e ironias; assim como pouco entendia das explicações e atividades passadas pela professora. Por essa razão os colegas estavam constantemente utilizando essas suas características para diminuí-la diante deles. A professora vivia ressaltando suas “deficiências” e afirmando que ela iria repetir de ano, pois não se esforçava nem um pouco para acompanhar a turma (de quem ela fazia praticamente a mesma queixa o tempo todo). Um dos momentos que eu considerei mais constrangedores para a menina foi durante a prova do Projeto de Avaliação de Aprendizagem Secretaria de Educação (Ver anexos 14 e 15).

A princípio, a maioria dos alunos achou a prova fácil e quase todos terminaram muito rapidamente. Depois da correção percebeu-se que o desempenho deles não foi exatamente o esperado. Porém Marta demorou bem mais tempo para terminar, solicitou muito a ajuda da professora e teve um desempenho inferior ao dos demais colegas. Esse fato era utilizado de forma recorrente por alguns alunos para ofendê-la. Um dia estavam se referindo ao texto sobre Biloca (Ver anexo 15), ela ficou muito aborrecida e disse-lhes: *Eu não respondi porque não quis. Eu não gosto de tênis porque aperta meu pé e eu não preciso enganar meu pai pra pedir as coisas.* O fato de Marta se posicionar de maneira muito particular, em geral bem diferente da maneira dos colegas fazia com ela fosse considerada uma aluna com dificuldade de aprendizagem, a professora sempre comentava com os alunos que ela era muito devagar.

Marta tinha dez anos. Era uma das poucas crianças certa do que queria ser quando crescesse: ela afirmava querer ser mestre de capoeira, pois já praticava há alguns anos, adorava e lhe fazia muito bem. Sua noção de tempo, espaço e seus valores diferiam em muito da lógica com a qual as outras crianças encaravam certas situações. Ela afirmava que seu jeito de agir fora adquirida com a capoeira. Por exemplo, mesmo quando se aborrecia evitava brigar, como ela

dizia “de luta”, pois não queria machucar ninguém; para ela não havia brincadeira de menino e de menina; nunca lembrava de sentar “em seu lugar” e volta e meia ficava em pé na sala, falando com um e com outro, batucando nas carteiras, cantando, por isso a professora estava sempre chamando sua atenção e a considerava uma das alunas mais indisciplinadas da sala. Isso a deixava triste porque ela não se sentia “desobedecendo” à “pró”.

Um dia, durante a Copa do Mundo de Futebol, a turma leu um texto sobre esse tema. Marta falou sobre o fato de em sua rua sempre pedir aos meninos pra jogar, e eles não deixarem, afirmando não ser o futebol coisa de menina; perguntavam-lhe se ela já não achava fazer capoeira suficiente. Ela achava que não tinha nada a ver, pois na capoeira era todo mundo junto e ninguém se machucava .

No final da aula a professora pediu que fizessem um desenho alusivo ao tema. No desenho do menino (anexo 26) ele destacou o momento no qual sua equipe fazia um gol, do qual ele, mesmo sendo jogador de defesa, participava. São dois times formados exclusivamente por garotos.

Marta fez um desenho (anexo 27) onde colocou dois times: um de meninos e um de meninas, com uma menina sendo goleira do time masculino e um menino sendo o goleiro do time feminino.

Não é necessário dizer que esse foi mais um motivo para os colegas rirem dela. Não compreenderam a sua bela proposta de união, solidariedade e quebra de barreiras entre grupos tidos como opositores pela lógica da sociedade eurocêntrica. Ela colocou alguém do grupo com o qual estava competindo sendo o responsável pelo sucesso de quem estava do “outro lado da linha”, momentaneamente, mas não deixava de ser companheiro de brincadeira. Essa proposta de integração partindo de uma menina de 10 anos poderia ter sido discutida e assimilada pelos

colegas, mas isso não ocorreu. A escola ainda tem dificuldade para lidar com quem apresenta uma lógica e um ritmo diversos daqueles gerados na base filosófica que a criou.

3. 2. OS RUMOS DA EDUCAÇÃO

"A coisa mais difícil para o homem é o conhecimento próprio"

No Brasil, segundo a legislação *“educação é um direito de todos e um dever do estado”*. Essa questão tida como necessidade social fundamental, não vem sendo garantida a uma boa parte da população brasileira e mesmo quem consegue acesso a ela não se vê contemplado com a necessária qualidade capaz de garantir a formação desejada por uma sociedade que busca o desenvolvimento como a brasileira.

Carlos Brandão (in: LIBÂNEO, 1999, P. 18) considera que:

"Ninguém escapa da educação, em casa na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é o único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escola não é a única prática e o professor profissional não é o único praticante.

LIBÂNEO (1999, p 18) vê nas transformações contemporâneas uma contribuição para a consolidação do entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, capaz de ocorrer em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades. Sendo essa ampliação do conceito de educação decorrente da complexificação da sociedade e da diversificação das atividades educativas.

SARRAMONA & MARQUES (citados por Libâneo, 1999, p 21) também vêm na prática educativa um caráter pluridimensional. Esses autores apresentam uma visão sobre o processo educacional que abrange uma ampla gama de valores, percebendo, inclusive as formas não hegemônicas do fazer pedagógico como legítimas e fundamentais o que é bastante representativo para um país como o Brasil, o qual apresenta uma grande pluralidade de culturas.

Segundo Paulo Ghiraldelli Jr (1994, p. 55), a estrutura da educação apresenta planos diversos. Ele destaca os dois planos como os principais para as *políticas educacionais* e as *construções pedagógico-didáticas*:

1. Plano das políticas educacionais: envolve as relações entre Estado, Educação e sociedade. Diz respeito aos projetos educacionais das diversas classes sociais, com destaque para os projetos das classes dominantes e dirigentes que, uma vez controladoras do Estado, implementam tais projetos na medida em que ditam as leis e normas educacionais, e na medida em que negociam tais normas e leis com as classes não dominantes.
2. Plano das construções pedagógico-didáticas – Diz respeito ao trabalho prático e às teorizações das classes sociais quanto ao fazer pedagógico nas unidades escolares ou educacionais. Dá-se, nesse nível, uma relação recíproca entre Educação e Sociedade, onde as classes dominantes e dirigentes implementaram suas construções pedagógico-didáticas, afastando as pedagogias concorrentes ou assimilando-as dentro da ótica dominante, quando possível.

Pode-se perceber que nos dois planos as relações educacionais estão sempre sendo impostas pelos grupos hegemônicos da sociedade, os quais criam projetos a partir de sua ótica e os colocam para a assimilação de outros grupos formadores da sociedade. Educar reproduzindo os comportamentos sociais que preestabelecem os papéis dos indivíduos na sociedade e buscando conformá-lo com a situação vigente é uma atitude limitadora e perversa pois “naturaliza” as relações e não prepara para perceber a necessidade de transformação das relações injustas existentes na sociedade e não os capacita para isso.

Quem mais detém poder, melhor manipula a educação para manter-se no patamar que lhe permita impor suas regras sociais, evitando a disseminação de uma concepção de vida, de

trabalho, de idéias, relações sociais, etc, diferentes das suas. Buscam valorizar os modelos sociais que acham ser justos. A escola não é a criadora desses modelos ideológicos dominantes, eles são desenvolvidos pelas próprias relações sociais, mas a escola os adota e os reproduz buscando enquadrar cada indivíduo nos papéis esperados deles.

3.2.1 - Educação e Lei

As propostas de mudança na educação brasileira estão respaldadas na nova LDB, Lei de Diretrizes e Base da educação nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996 e prenunciada na Constituição de 1988.

Nos textos legais sobre a Educação no Brasil aparecem belos princípios sobre a melhor maneira de democratizá-la e qualificá-la , prevendo, inclusive, várias formas de relações possíveis numa sociedade que busca o crescimento e está inserida no seu tempo. Mas falta, em verdade, como ocorre com outros direitos fundamentais dos seres humanos, ações efetivas para o seu cumprimento, não saindo, então , do seu caráter formal. Mais do que nunca, urge a tomada de providências para mudar esse quadro, pois o despreparo das instituições escolares para atender a demanda atual é grande.

Mesmo admitindo a necessidade de transformação nos processos educacionais do país ainda não se tomou providências reais para a efetivação de atos que venham a empreender tais transformações. Não se constrói a quantidade de salas de aula capaz de acompanhar a demanda por vagas e apesar de toda a nova legislação versar sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura negras na escola, os cursos de capacitação ainda não têm contemplado esse assunto. Dessa forma não se tem notícia do aumento do número de professores qualificados e estimulados para lidar com as novas demandas sociais, inclusive com as prementes questões da

diversidade humana e da pluralidade cultural, que na ótica de Marco Aurélio Luz têm uma "*emergência de afirmação*" (LUZ, M. (1992, 83).

Analisando a Legislação brasileira no tocante à educação, Jaci Menezes nos traz informações preciosas.

Na Constituição outorgada em 1824 a educação era prevista para os cidadãos, sendo assim, não era franqueada exatamente a 'todos', já que não incluía (ou excluía) os escravos ou ex-escravos como cidadãos; e nem era vista como "dever do Estado", pois apesar de reconhecer a necessidade de sua existência, não citava a esfera mantenedora. Em 1854, um Decreto do Império esclarecia não terem os escravos direito à matrícula nas escolas. Em 1860, na Bahia, uma Lei Provincial também excluía os filhos dos escravos da ofertas de ensino.

Só em 1871, com a Lei do Ventre Livre, foram tomadas decisões para a educação dos filhos livres dos escravos. Outras decisões sobre os escravos foram surgindo nas outras leis que versavam sobre sua liberdade, porém nelas não se declarava o direito à educação, mas apenas a sua forma de sobrevivência; eles poderiam ser criados pelos donos de suas mães ou serem entregues ao Estado para educá-los, a seu modo. Somente com a Constituição Federal de 1934 a Educação foi colocada como Direito de todos e dever do Estado.

Em 1937 com a implantação do Estado Novo, a Constituição colocou o Estado como "colaborador" da educação e não mais como o seu mantenedor, cabendo tal função à livre iniciativa individual ou a associações públicas e particulares. A Constituição de 1946 retomou a questão dos "*direitos de todos*", mas não o "*dever do Estado*", pois já sugeria as ações das iniciativas privadas no setor. Nas Constituições outorgadas em 1967 e 1969 o papel do Estado foi reduzido mais ainda na oferta da Educação e surgiu a possibilidade de cobrança do ensino médio e superior oferecido por ele.

Naturalmente, a Constituição de 1988 foi a que mais avançou em termos de propostas educacionais, pois reafirmou o Direito de todos e o dever do Estado; versando sobre a qualidade do ensino e o seu objetivo; regulando as formas de participação dos governos, em seus diversos níveis, e da iniciativa privada, além de outras medidas de aparente cunho democrático. (MENEZES, 1996, p. 11-42)

É possível compreender, a partir das informações sintetizadas acima, que, desde o nascimento da nação brasileira, suas elites definiram o espaço escolar como local onde os negros não poderiam freqüentar, sendo assim seria um espaço a menos para o conhecimento, reconhecimento e valorização de sua pertença étnica.

Ora utilizando um discurso objetivamente excludente como em 1854 e 1860; ora propondo a exclusão nos entremeios do discurso, como reservar a educação para os cidadãos, sem dizer quem poderia considerar-se ou não como tal, (1824) a exclusão foi sendo construída. Em momentos de “sutilezas” como a não declaração do órgão mantenedor (1824); a colocação do Estado como órgão “colaborador” e não mantenedor, abrindo espaço para a iniciativa privada (1937, 1946); até chegar na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que ao sugerir a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, que se desdobra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), coloca a discussão sobre a Pluralidade Cultural como um tema a ser tratado nas escolas transversalmente, deixando a cargo dos docentes a escolha em discuti-lo ou não.

O texto legislativo mais recente é o de Janeiro de 2003 (Ver anexo 28). Através de um Decreto o presidente coloca como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. A efetivação de tal Lei tem encontrado dificuldade pela falta de preparo, e muitas vezes de interesse dos docentes em discutir e aprofundar-se na questão. Buscando alcançar uma dimensão na qual a de problematização necessária sobre o tema ocorra e seja possível incorporá-lo e compreendê-lo para que as ações capazes de transformar a realidade posam ser empreendidas.

3.2.2 - Quando as Propostas São Questionadas

Outro aspecto destacado na nova legislação da educação no Brasil é aquele que é posto como sugestão curricular através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentre outras questões os PCNs trazem a idéia da organização de determinados conteúdos sob forma de Temas transversais. Dentre ele destaca-se a Pluralidade Cultural.:

O documento de Pluralidade Cultural trata da diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afro-descendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caipira, caipira dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.

O que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionado-se crítica e responsavelmente perante elas.³⁹

A forma de tratar a questão da Pluralidade Cultural num país com a formação pluriétnica como a do Brasil já vem sendo questionada por alguns teóricos, CANEM (2001), SILVA T. T. (2000), LUZ, N. (2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 1999,1996). Estes vêm no âmago da transversalidade a possibilidade de não se dá tratamento algum ao tema, pois sua inclusão nas discussões das escolas iria ficar dependendo da resolução pessoal das professoras.

De forma geral, a crítica que fazem diz respeito ao não aprofundamento necessário à questão, pois se sua inserção no cotidiano da escola depende da decisão do corpo docente e, como sabemos, a formação dos educadores brasileiros ainda tem como base os valores da cultura eurocêntrica, poucos estão sensibilizados para “desejarem” empreender discussões sobre a pluralidade cultural do país nas salas de aula.

³⁹ Site: <http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtml>

Mesmo com o adendo da lei 10.639/03, que apresenta um cunho de “obrigatoriedade” tal empreendimento será de difícil efetivação, pois esta esbarra justamente no preparo dos docentes para a implementação da discussão sobre a temática negra no cotidiano da escola.

A legislação em torno da educação escolar revela uma necessidade do Estado em reestruturar as relações de poder dentro da escola, principalmente a pública, apesar de se utilizar muito termos como “autonomia”, “democracia” etc, subjaz uma idéia de homogeneização e controle de ações e resultados. Fala-se muito na diminuição das distâncias entre os responsáveis diretos pela organização e funcionamento da escola (direção, professores, funcionários administrativos e de apoio) e os seus usuários (alunos e pais), mas, especialmente nas escolas onde empreendi a pesquisa, esse diálogo ocorre muito mais em termos de “prestação de serviços” por parte dos pais ou outros membros da comunidade ou utilização do espaço escolar para a prática do lazer nos finais de semana do que em termos de discussão sobre a proposta e as atividades das escolas no sentido do desenvolvimento pedagógico da mesma. A compreensão do tipo de escola que se pretende não passa por esse veio democrático.

Assim, as propostas, presentes nos PCNs, de participação dos pais, responsáveis e comunidade na escola não têm se concretizado e muitas contribuições que poderiam vir da comunidade não encontram reverberância no cotidiano da escola.

Por exemplo, Dona Aurelina, da creche do Beiru, esteve no “I Encontro Nacional do Parque Histórico de Zumbi”, ocorrido na década de 80 do século passado, na Serra da Barriga e tem muitas histórias, que podem ser contadas, e gostaria de dividi-las com as crianças e professoras da escola Zumbi dos Palmares, porém nunca teve essa chance. Segundo ela, isso ocorre porque a direção atual não compreende a dimensão da própria figura de Zumbi dos Palmares para os afro-descendentes e como um testemunho de quem participou de momento tão relevante para o resgate da memória ancestral do nosso povo poderia contribuir para a elevação

da auto-estima dos estudantes. Os quais ficam impedidos de discutir uma questão tão importante para compreender a própria dimensão representada pelo nome dado à escola onde estudam com uma pessoa que poderia dar testemunhos importantes para o entendimento da descendência da maioria dos moradores do bairro e freqüentadores da escola.

Na atualidade, o reconhecimento da existência de uma cultura plural no Brasil faz com que a escola precise assumir tal fato e agregue ao seu cotidiano atividades capazes de contemplar as diversas culturas formadoras da nação brasileira. Não parece ser uma tarefa das mais fáceis, pois as relações flagradas na escola são reproduções daquelas criadas na própria sociedade e modificar uma sem transformar a outra se apresenta como algo impossível. Porém a necessidade de empreender tais mudanças exige que não se furte a uma tentativa de compreensão imediata das questões e da criação de ações capazes de estabelecer novas e mais justas relações.

A escola deveria atender à diversidade de aptidões até por uma questão de justiça social, pois agindo assim estaria possibilitando aos que nela vão buscar os valores propostos pela sociedade letrada um atendimento mais qualificado. Nesse processo, não é legítimo privar os indivíduos dos valores culturais importantes para o seu grupo, pois em uma sociedade multirracial como a brasileira deve-se implementar o respeito e a aceitação dos caracteres específicos de cada grupo componente dessa sociedade. independentemente do conceito difundido por essa mesma sociedade do que é grupo de prestígio e do que não é. Deve-se atentar para o perigo que a escola sofre de ao invés de formar pessoas, conformá-las. Fazendo-as aceitar entusiasticamente 'o seu lugar' na estrutura social, como preconizavam os intelectuais neoliberais norte- americanos da década de 40. (PATTO, 1993, p. 87)

Para tornar-se eficaz a escola deve abrir-se para os saberes nascidos num tempo no qual nem se pensava na possibilidade de sua existência e garantidores de uma formação ética e estética

na qual se reconheça a diversidade como fator capaz de desenvolver valores fundantes de mundos onde as pessoas estejam potencialmente vocacionados para o prazer e a felicidade.

3.3 – OS RUMOS DA ESCOLA

- És um rapaz esperto e corajoso. Por isso deves estudar. Chegou agora um professor que vai montar uma escola aqui perto. Deves ir para lá, aprender a ler e escrever. Não queres?

Ngunga ficou silencioso. Escola? Nunca vira. Ouvira falar, isso sim.

Era um sítio onde tinha de se estar sempre sentado, a olhar para uns papéis escritos. Não devia ser bom [...]

- Prefiro ser guerrilheiro. Se não me querem aqui, então vou para outro sítio.

- Ngunga, tu és jovem demais para ser guerrilheiro. [...] E não estás a aprender nada.

- Como? Estou a ver novas terras, novos rios, novas pessoas. Oiço o que falam. Estou a aprender.

- Não é a mesma coisa. Numa escola aprendes mais. E assim vais conhecer o professor. Já viste um professor? Diz-me com que é que se parece um professor? Vais conhecer a escola.(CAMPOS, 2002, p. 98.)

- Só porque eu "tava" conversando e não parei quando ela mandou, minha pró gritou: "Cala boca, sua negra!"

- *Olha, tia, naquele dia eu me senti pequeninha, pequeninha, pequeninha...*⁴⁰

- Mas logo na escola, lugar para aquisição de múltiplos saberes, que há espaço para traumas raciais?(CONCEIÇÃO, in SILVA, A. C. 2002)

Ao propor uma pesquisa sobre *"Escola e construção da Identidade étnica"*, tento aliar-me aos muitos outros que vêm trabalhando na mesma linha, talvez por reconhecer a grande necessidade de ver essa instituição tão poderosa assumir o caminho da valorização de todas as etnias, abrindo olhos e ouvidos para a complexa pluralidade cultural presente no Brasil.

A tentativa de buscar a valorização da identidade étnica através da escola é algo difícil de ser concretizado. Para isso ocorrer a escola deveria desenvolver estratégias primeiro para admitir a sua necessidade de transformação e abrigar conhecimentos sempre rejeitados em seus muros

²Fala de uma menina de sete anos, aluna da primeira série de uma escola situada no Pau Miúdo.

altos e depois conseguir ajudar *a maioria da população brasileira* a não achar natural "*balançar em árvores como estranhos frutos*".

A escola apresenta-se como uma instituição reprodutora das relações sociais (ALTHUSSER, BOURDIEU, PASSERON, IN: SILVA, T. T. 2002, p. 30) que a transforma em "... um sistema de classificação dos indivíduos e perpetua, assim, a divisão da sociedade em classes, contribuindo para manter as desigualdades. E, independentemente dessas serem passíveis de questionamentos e mudanças, vê-se a escola desde sua estruturação no país até os dias de hoje, servindo como um espaço onde a diversidade étnica não é contemplada como algo positivo e sim na negação dos valores dos grupos tidos como de menor prestígio na escala social, como os de origem indígena e mais especificamente dos afro-descendentes que são o objeto desse estudo.

Segundo Marco Aurélio Luz (1989, p. 11-13), a origem colonial dos sistemas de ensino dos países do Terceiro Mundo é o que determina essa tendência reprodutora:

Um dos problemas mais graves enfrentados pelos países do Terceiro Mundo e ex-colonizados diz respeito ao sistema de ensino.

O sistema de ensino que foi implantado e desenvolvido nesses países em geral é uma herança do colonialismo e, como tal, se constitui num aparelho ideológico do Estado, voltado para reproduzir e divulgar os valores evolucionistas, etnocêntricos ou eurocêntricos, assim como para atender às necessidades técnicas de uma economia atrelada ao mercado de trocas comerciais neocoloniais.

De acordo com Marli André (in FAZENDA, 2000, p. 40), a escola desempenha um papel socializador na transmissão dos conteúdos acadêmicos e na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações e interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. Ela afirma que esse processo de socialização não é tão determinístico ou mecanicista como se poderia imaginar. A realidade social se configura contraditória, a escola

expressa no seu cotidiano uma correlação de forças, refletindo, seu dia-a-dia todas as contradições sociais.

Por volta do século XIX, a escola brasileira assumiu as características que lhes foram atribuídas pelos iluministas, ou seja, trazia a idéia de universalização dos conteúdos e o monoculturalismo (KREUTZ, 1999, p.85). Então, a cultura tida como única e digna de ser perpetuada através da escola era a cultura do dominador, o europeu, que subjugava ameríndios e negros social e economicamente, buscava perpetuar esse domínio através da negação de aspectos culturais.

O papel da escola como legitimadora de relações nas quais determinados grupos têm seus valores desqualificados não ficou apenas na reprodução. A heterogeneidade cultural e econômica foram interpretadas como desigualdades biológicas e justificadoras de ações que negassem as práticas sociais e familiares que não fossem ocidentalizadas. Muitas das formas negativas de representação da população brasileira foram cristalizadas nesse momento.

A escola dos primeiros tempos republicanos é uma das instituições fundamentais para se compreender a sociedade brasileira daquele momento, bem como para se fazerem indagações sobre a sociedade hoje. Ergueu-se como parte da "coisa pública", ao sinalizar para formas supostamente igualitárias de acesso à mobilidade social. Sob o signo da meritocracia, instalou-se a sua principal dimensão pedagógica: a escolarização ou não dos indivíduos deveria fazer parte da agenda dos deveres de cada um. Com essa premissa, as representações elaboradas pelas elites a respeito do povo se solidificaram em uma expressão: a ignorância atávica. Esse estereótipo justificava a "incompetência" desse povo para formar uma nação.

Cristalizou-se uma mentalidade nacional que negava o estatuto de sujeito às populações em geral, mas que, por outro lado, sustentada pela fundamentação meritocrática, produziu estratégias de disseminação da escolaridade entre camadas médias, que passaram a ser educadas

nas escolas sob fundamentações higiênicas e eugenistas, gerando uma mentalidade autoritária, preconceituosa e segregacionista - a escola de alma branca. (VEIGA, 2002, p. 130)

No bojo das propostas educacionais dos republicanos, estava a idéia de adaptação da população à realidade social, com a escola fixando a criança ao ambiente em que vivia. Fica evidente nessa proposta uma prática educativa para a conformação e nunca para a transformação. Cada grupo deveria permanecer em seu lugar, só que "educado" o suficiente para respeitar "mutuamente lugares e aptidões".

O papel da escola como legitimadora de relações nas quais determinados grupos têm seus valores desqualificados não ficou apenas na reprodução. Segundo Cíntia Greive Veiga (2000, p. 125) ela foi oficialmente colocada a serviço de uma elite intelectual que visava impor os valores de uma elite econômica e social branca como os valores que deveriam ser acatados por toda a sociedade brasileira. Citando Lourenço Filho, Veiga (2000, p.133) apresenta o papel que se esperava para a escola que estava sendo proposta:

...é possível melhorar a raça, que se caracteriza não somente pela sua morfologia e pela psicologia geral, mas pela alma, e cabe à educação a formação da alma brasileira, pelo melhoramento da hereditariedade e da subjetividade no sentido de superar uma "alma deformada pelo estigma da dor, pela tara do ódio.

A eficácia de tais idéias fez-se sentir não só na educação processada nos "bancos escolares", mas a sua disseminação deve ter alcançado a cultura midiática, já bastante influente nas primeiras décadas do século XX, pois os autores da música "Canta Brasil", destacam em seus versos as contribuições de cada um dos três grupos étnicos que eles acreditam ter formado o povo brasileiro cabendo aos negros o papel de ter trazido da "*África reservas de pranto*".⁴¹

Juntas essas duas poderosas agências reprodutoras dos valores estatais criam e disseminam os estereótipos excludentes da cultura de origem africana.

⁴¹ Canta Brasil. David Nasser e Alcir Pires Vermelho. Disponível em <http://www.dammous.com>. Acesso em novembro/2002.

O entendimento sobre o papel do Estado brasileiro na definição do que seria a identidade nacional e a utilização da educação para a sua imposição a todos os grupos diversos que compõem uma sociedade multicultural é reforçado por Marco Aurélio Luz (2001, p. 261) ao analisar como os povos indígenas, o negro e o "mestiço" foram, e são, tratados aqui:

Não falta ocasião em Blumenau de ver-se como as crianças aprisionadas de bugres, rapazes e raparigas são educadas e tratadas com mimo. Enfeitam-nos como se fossem filhos de senhores, e os deixam até tomar parte em festas de crianças.

Luz também acrescenta informações sobre a forma como a ciência é utilizada para justificar a negação do outro. Ele afirma que "*Os ideólogos da política de embranquecimento produzem "ciência" e pareceres intelectuais"que justificam as ações genocidas e erigem o bode expiatório*"(IDEM, p. 261). Suas reflexões são ilustradas pela expressão das idéias de intelectuais como Nina Rodrigues e Artur Ramos, que através de um discurso intitulado como "científico" buscaram justificar todas as ações empreendidas para a negação do outro: quer seja pela imposição da identidade do branco ou pelos genocídios que exterminaram grupos étnicos por completo.

Assim, de forma bastante contundente, Luz, M. denuncia o papel do Estado e suas instituições na negação da alteridade, colocando a educação e os discursos *médicos-psi, isto é, da psiquiatria, psicologia, psicanálise*, como armas afiadas e operativas de combate à religião e à identidade negra. (IBIDEM, P. 265)

O sistema denunciado por LUZ é o que até hoje ainda vigora e apesar de já dar mostras de esgotamento, procura se alimentar de propostas que se dizem atuais, mas partem da mesma velha Europa - vide os PCNs. Para AGUIAR, (1996, p. 507) a grande influência para estas *novas* propostas vêm da educação espanhola, mas no fundo elas são fruto das propostas do Banco Mundial para criar cidadãos produtivos. Seria uma espécie de “docilização” dos futuros

trabalhadores dos países hoje denominados de emergentes ou periféricos, para seus corpos se adaptarem melhor aos padrões exigidos pelo mercado.

Além dos aspectos relativos ao currículo também fazem parte da “reforma” a descentralização da gestão educacional (Hoje o sistema de educação do Estado da Bahia não utiliza mais a expressão Diretor, ou diretora e sim “Gestor” e Gestora” para quem dirige as escolas) e a implantação de sistemas de avaliação. (Assim como ocorreu a avaliação geral para as séries iniciais (Anexos 14 e 15) vem ocorrendo também avaliações sistemáticas em todos os outros níveis de ensino)

Partindo desses novos padrões de análise do fenômeno educativo escolar a Prefeitura de Salvador faz uma avaliação positiva do seu sistema o que pode ser observado na tabela 4:

TABELA 4 - PRINCIPAIS INDICADORES DE AVANÇO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO MUNICIPAL - 1996/2002

Matrícula	
1996	2002
56.040	125.152
Escolas	
1996	2002
173	248
Distorção Idade Série (%)	
1996	2001
94	22

Fonte: SMEC⁴²

Por essas informações, é possível perceber, que, a partir dos critérios utilizados pela Prefeitura, o número de alunos matriculados cresceu mais de 100/%, o de escola também teve um crescimento considerável e o percentual relativo à idade/série teve uma queda vertiginosa. (Mas

⁴² Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/index.html>. Acesso em : 12/02/2003.

tal informação contrasta com a distribuição de idade dos alunos das duas escolas onde a pesquisa ocorreu, (ver tabela 9, p. 147)

Mas é importante salientar que todos os indicadores oficiais sobre a educação proporcionada pelo sistema público só apresentam os dados quantitativos, não havendo maiores discussão sobre o que se entende por qualidade na atual conjuntura e como a sua implementação seria incentivada.

Diferentemente dos órgãos oficiais, a sociedade civil vem se preocupando e muito com a qualidade do ensino e sua avaliação tem sido bastante pontual no sentido de criticar os projetos em vigor por estes não contemplarem as necessidades dos quantos freqüentam a escola em busca de determinada formação.

Para bem cumprir o seu papel na sociedade, a escola precisa estar receptiva as diversas culturas e concepções de mundo. Para isso deve criar situações onde o pluralismo cultural possa ser valorizado, com uma cultura estando aberta para outra. É possível conseguir isso através da adoção de práticas que articulem a diversidade cultural dos alunos com as suas propostas educativas.

A implementação dessas ações apresenta-se como um desafio. Existem muitos grupos desenvolvendo, de maneira pontal, ações interessantes, mas abrangendo apenas pequenas comunidades. Porém o grande contingente de educandos freqüentadores das escolas oficiais ainda não se vêem contemplados com a eficácia de tais propostas. Para uma assimilação maior por parte da sociedade seria necessário, então, a inclusão nas escolas oficiais de projetos de alavancamento da identidade étnica. Para esse alavancamento ocorrer não se pode propor às crianças que se adaptem aos padrões sociais vigentes, às propostas padronizadas, lutando para conseguir acompanhar o seu ritmo. É necessário que a formação oferecida facilite a identificação e incorporação dos valores do seu grupo de pertencimento.

A ausência dos valores dos afro-descendentes e dos ameríndios na escola faz com que os membros desses grupos não tenham acesso, nesse espaço institucionalizado, à possibilidade de desenvolver um sentido de ancestralidade e se munir de força interior para lutar pelo direito de proclamar a sua diversidade e poder ter um ensino no qual ele possa ver reforçado as características do seu grupo.

Dessa forma pode-se perceber a grande lacuna existente no Brasil entre prever e prover: as leis vigentes no país prevêm tudo, ou quase tudo, mesmo deixando algumas ambigüidades para serem extensamente discutidas, mas não provêm os meios para o seu cumprimento efetivo. Se assim ocorresse seria possível imaginar o fim da exclusão de camadas tão extensas da sociedade e a sua transformação das pessoas que a compõem em cidadãos de fato e de direito, sempre na perspectiva da existência em uma sociedade pluricultural.

3.3.1 – As Propostas dos Movimentos Negros Para a Escola

E disse o velho militante: “*Uma das idéias era essa: se unir para ter uma retaguarda, pra não ser um que apanhasse sozinho*”⁴³

Arroyo afirma que “*trabalhar com educação é tratar com um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana.*”(2002, p. 9) Sua afirmação remete ao fato de os educadores lidarem com, ou deverem lidar, saberes produzidos desde o nascimento das sociedades e reestruturados durante todo o seu desenvolvimento, daí ele acreditar que a Escola Plural não deve ser vista como uma proposta nova, pois ela diz respeito a “saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas”.

⁴³ Frase de José Correia Leite, um dos fundadores da “Frente Negra” de São Paulo, falecido em 27 de fevereiro de 1989, dita a Cuti, em uma entrevista para o livro desse autor (Cuti, 1992, p. 57). Citado por Ana Célia da Silva (2002 p. 140)

A perspectiva trazida por Arroyo demonstra a sua sensibilidade em relação ao cultivo da diversidade no cotidiano da escola. Mas como a escola brasileira nasceu sob a égide da Pedagogia europocêntrica apresenta os valores concernentes a esta ignorando as outras culturas participantes da formação do Brasil.

Já a psicóloga Sandra Maria da Mata Azeredo (2002, p. 15) acredita que ainda existe uma desconsideração em relação à Pluralidade Étnica em determinados setores do país. Talvez isso seja uma das razões pela qual a sua inserção no currículo escolar ainda não tenha se concretizado.

Narcimária Luz (2000b, p.45) afirma que a existência da pluralidade cultural no Brasil pode ser percebida como resultado das “insurgências das populações africano-brasileiras face às políticas genocidas e de recalcamento da sua alteridade própria; de outro, as narrativas míticas, cuja arkhé organiza, institui, revitaliza, promove e dinamiza as lutas de afirmação sócio-existencial dos afro-descendentes no Brasil.”

Assim, uma educação pluricultural deveria se fazer observando-se no espaço da escola os valores mítico-políticos e religiosos, hierarquias comunais, linguagem, modos e formas de comunicação, concepções culinárias, organização político-social, elaborações territoriais, ou seja, todo um complexo sistema cultural, cujas manifestações procuram caracterizar aspectos estruturadores da identidade profunda das comunalidades tradicionais de origem africana nas Américas. Com esses aspectos que ressaltam as formas de sociabilidade, valores e linguagem dessa presença africana, sejam capazes de contribuir na percepção sobre a dinâmica da educação, em meio ao contexto adverso do colonialismo e imperialismo. (Idem, p. 46)

Essa educação é fruto do recorte temporal correspondente aos 500 anos de “fundação” do Brasil. Ele foi instituído pelos valores coloniais branco-europeus e exaltado, nesse final de século, pela Razão de Estado, pretende atualizar os princípios originários das culturas greco-

romana e judaico-cristã que, durante séculos, orientam as políticas educacionais e/ou pedagogias de embranquecimento do nosso país. (p.46)

A idéia de conversão das populações descendentes de africanos e dos aborígenes e a negação de sua alteridade própria sempre esteve presente nas políticas oficiais de educação por acharem-nos inaptos para a civilização.

Daí as propostas de Luz, N. incluírem como referência fundamental em seu trabalho as noções de: sociabilidade, comunalidade; arkhé, populações tradicionais, alteridade própria e civilização. Em sua proposição de trabalho há a sugestão de formas para trabalhar a alteridade (IBIDEM, p. 52)

A proposição de transformar as relações na escola, assumindo a pluriculturalidade representativa do país encontra referência nas propostas acadêmicas aqui explicitadas, mas também se embasa em projetos oriundos dos grupos pertencentes a outros segmentos culturais, religiosos e acadêmicos que sugerem alternativas de trabalho a partir das atividades comuns às características de cada um.

Petronilha Silva lembra que grupos do Movimento Negro, preocupados com a afirmação e confirmação da identidade dos descendentes de africanos sempre tentaram um diálogo com os sistemas de ensino reivindicando a inclusão de história e cultura negras no currículo escolar. (in SILVA, L. H., 2000, p. 383) A princípio, a discussão desse tema era apenas empreendida por professores, coordenadores, diretores e outras pessoas envolvidas com educação, as quais Silva, P. classifica como “mais sensíveis”.

Hoje a discussão ganhou uma amplitude maior com a lei 10.639/2003 que torna o tema obrigatório nos currículos das escolas, desde sua divulgação até o momento atual, a operacionalização de atos para a sua real efetivação ainda parece tímida, pois os professores se confessam despreparados e a maioria, de fato, mostra-se desinteressada em tentar trabalhar os

conteúdos presentes nela. Algumas entidades políticas e/ou culturais que lidam com a valorização da história e da cultura dos afro-descendentes têm sinalizado com propostas de preparação dos docentes e tudo indica que em breve essa questão ganhará maior efetividade.

A criação dessa lei demonstra uma vitória para quem vem, há muito tempo, reivindicando os direitos dos afro-descendentes. Ver tais reivindicações acatadas oficialmente pelo Estado garante não só o debate, mas também a busca de esforços para a concretização das propostas. Mesmo com muitos ainda achando desnecessário a explicitação de “particularidades” é um passo importante para ver a pluralidade cultural desse país representada no ambiente escolar.

Ana Célia da Silva, em artigo publicado na revista da Faceba, nº 17, afirma que “*a inclusão do outro no nosso grupo social e na sociedade requer um real conhecimento do seu cotidiano, das suas experiências, da sua cultura e de seu processo histórico-social* (2002, p. 174). Sendo assim, seria necessário que a escola, com a função social que lhe é atribuída, pudesse estar atenta e com pessoas comprometidas a transformar a realidade atual.

Nesse artigo, Silva revive a trajetória do movimento negro no Brasil, enfatizando a constante luta pela inserção dos valores da cultura de origem africana no cotidiano escolar. A autora julga ser uma tarefa complexa conceituar as entidades negras, mas ela o faz com brilhantismo e diz:

Podemos considerar como movimento negro todas as entidades ou indivíduos que lutam pela sua liberdade desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade. (2002, 140)

Complementando sua definição Silva traz a fala de Hamilton Cardoso, fundador do MNU de São Paulo, falecido recentemente:

As instituições do movimento negro, denominadas de entidades são conseqüências diretas de uma confluência entre o movimento abolicionista, as sociedades de ajuda e da alforria e dos agrupamentos culturais negros. Seu papel é o de legitimar a existência do negro dentro da sociedade, diante da legislação. Elas unem os negros oficialmente, de forma independente, para praticar o lazer e suas culturas específicas. Escondem em seu interior pequenas organizações familiares de ajuda e solidariedade, para o desenvolvimento social.⁴⁴

As reivindicações dos componentes desses movimentos são de ordens diversas e a maneira de organizá-las também. Ocorrem em épocas e lugares diferenciados, objetivos e estratégias também são diversos.

Dentro do contexto desta pesquisa é importante ressaltar a grande contribuição desses movimentos na luta por uma educação realmente representativa da diversidade do país. A princípio reivindicando e depois denunciando o caráter reprodutor da cultura eurocêntrica assumido pelas instituições educacionais. Graças a essa postura, podemos dizer, várias propostas para uma educação que contemple o processo civilizatório e desenvolva a identidade e a auto-estima negra foram implementadas (SILVA, A. C., 2002, p. 141)⁴⁵, tanto nas entidades que assumem uma postura política mais definida como naquelas que atuam no campo cultural, destacando-se aí as de inclinação religiosa, nas quais a *arkhé* africana é elaborada a partir de inúmeras formas de percepção e de tradução do mundo.

Para podermos melhor explorar essas possibilidades, lembro a reflexão de. Silva, P. (SILVA, L. H., 2000, p. 384):

...com o pensamento, e o olhar voltados para a Europa, os governantes e os educadores, traduzindo as metas da classe que representavam, ignoraram deliberadamente índios, africanos e seus descendentes, empurrando-os para fora das margens da sociedade, como bem mostram as propostas curriculares, programas de ensino e livros escolares, que não incluem sua presença, pelo menos positivamente, na história nem na sociedade brasileira. E como

⁴⁴ CARDOSO, Apud GONZÁLES, 1992, p. 21. APUD, SILVA, 2002 p. 140.

⁴⁵ Para ampliar as informações sobre o histórico dos movimentos negros é fundamental a leitura do artigo de Ana Célia da Silva citado aqui.

manifestam pesquisadores que ao dedicarem-se a tão difíceis quanto desafiadores problemas, afirmam estar abordando questões emergentes.

Mas ela continua nos fazendo um alerta:

A que ponto a que chega nossa arrogância. Nós pessoas empenhadas com educação no Brasil, temos a pretensão de que somente quando tiramos as vendas para os problemas que vivemos povo brasileiro, somente então eles emergem. Precisamos ser humildes, reconhecer nossa ignorância, nossas dificuldades para aprender muitas dimensões da realidade nossa de povo brasileiro, nos libertar de visão eurocêntrica como a única admitida para reconhecer, interpretar nossas realidades. (p. 384)

Assim, utilizando como campo de luta o político, o cultural, o social ou o político-cultural-social quem viu o leão ou apenas quem o escutou, ou ainda quem ouviu falar de sua existência mas não está muito convencido vai caminhando, sem “matar necessariamente um leão por dia”, em busca de ver esse país afro-descendente assumir-se como tal e garantir uma real possibilidade de acabar com as desigualdades.

3.4 - IDENTIDADE

Ninguém experimenta a profundidade de um rio com os dois pés

No Brasil o mito da coexistência pacífica entre pessoas de etnias diversas terminou por mascarar as exclusões. Os indivíduos pertencentes a etnias de origem predominantemente europeia assumiram o centro das ações na sociedade. Tendo a seu favor as relações sociais que lhes favoreceram política, cultural e economicamente. Sempre se mantendo no topo do poder e em função disso tendo acesso às melhores condições de existência que tal situação pode proporcionar.

Para os não pertencentes aos grupos dominantes da sociedade buscar uma existência digna diante do quadro que se apresenta é uma luta difícil. A tentativa de adaptação a uma sociedade excludente podem levar as pessoas a desenvolverem artifícios que as façam aceitas. Assim, muitas terminam por tentar assumir a identidade de quem esteve sempre no poder sofrem tentando lidar com as contradições naturais de tal situação. Em contrapartida, outros tentam fortalecer os pontos que os distinguem dos seus oponentes vivem lutando para que os valores concernentes a sua etnia possam ser reconhecidos e respeitados, etc. Essa luta sempre se mostrou extremamente árdua devido aos mecanismos sutis de negação das desigualdades.

Muniz Sodré em seu emblemático livro “Claros e Escuros” (2000) discorre sobre a identidade e os fatores resultantes das diversas formas de percepção que se possa ter sobre ela.

Ele inicia apresentando o significado etimológico da palavra: *vem de idem (versão latina do grego to auto, o mesmo), que resulta no latim escolástico identitas, isto é, a permanência do objeto, único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformação interna e externa. (...) e a conceitua como: conjunto organizado de condições que rege e classifica a ação do indivíduo ou mesmo de um grupo numa situação interativa, permitindo-lhe agir como ator social.* (2000, p.33)

A identidade de um indivíduo surge a partir de sua relação com o outro em momentos de trocas sociais e é sua assunção que garante sua capacidade de posicionar-se como sujeito.

Sodré (IDEM, p.35) , citando Green afirma que várias idéias estão agrupadas sob esse termo, destacando a noção de permanência, de manutenção de constantes; a delimitação que permite fazer distinções e circunscrever a unidade e a idéia de uma relação de semelhança entre elementos, que permite o reconhecimento de si mesmo.

Para alguns autores a idéia de exterioridade é o que garante a sua origem. Assim Ferreira, (2000, p. 44):

"Tanto o indivíduo quanto suas concepções de realidade são constituídos nas relações interpessoais. Essas inter-relações são mediadas por crenças, padrões, práticas e normas de toda uma sociedade e esta, por sua vez, em parte é constituída por esse mesmo indivíduo dela participante, em um processo contínuo e dinâmico de mútua construção, cuja direção não é casual, mas determinada pelo somatório das ações políticas de todos os indivíduos que a constituem. Ainda, a sociedade e seus participantes encontram-se inseridos em cultura maior, desenvolvida historicamente.

Assumir a identidade de seu grupo pode ajudar o indivíduo a identificar situações de discriminação negativa e se fortalecer para enfrentá-las. Como, no Brasil, de maneira geral, *a identidade do afro-descendente é fruto de relações que inclui valores estigmatizados, apresenta uma dificuldade para alterar as situações de discriminações por meio de atitudes afirmativas.* O fato de a negação das diferenças ser alimentada por agências que, na atualidade, apresentam-se como extremamente influentes na formação da opinião da sociedade como um todo - caso da mídia e da escola - esta mesmo um tanto desprestigiada - dificulta a identificação de muitos indivíduos de origem africana ou ameríndia com o seu grupo de pertencimento afastando-os de um possível combate às formas perversas de exclusão perpetradas pela sociedade.. (IDEM, p. 43)

Na mídia, o segmento negro tem sido representado por uma forma estereotipada, na qual os afro-descendentes são mostrados freqüentemente em uma posição subalterna em relação ao branco(...) a escola, às vezes de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual as concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades(...)

Estas agências, aglutinadoras de uma grande clientela, reproduzem os valores legitimadores do etnocentrismo colocando-os como superiores aos de outra origem. Fazem isso de tal forma, que a maioria absoluta da população já internalizou que *assim é porque assim deve ser.* A parcela da população preparada para questionar tal situação e tentar revertê-la é, ainda,

muito pequena. Por essa razão, é urgente a necessidade de rever tais posturas e ressignificar os valores determinantes dessa realidade.

Para um indivíduo reconhecer-se e assim fortalecer a sua identidade é necessário reconhecer o mundo simbólico construído nas relações interpessoais. E nele perceber as "*crenças, idéias, padrões e práticas* baseadas em elaborações resultantes das informações contidas na memória ancestral que permeia a vida no grupo (FERREIRA, P.51):

"Nesse processo a experiência psicológica encerra um caráter de construção permanente, em que as especificidades das experiências pessoais determinam a maneira como o indivíduo constrói suas referências de mundo, incluindo aquelas através das quais ele pode reconhecer-se como um determinado indivíduo - sua identidade.

É ainda Ferreira (2000, p. 48) que traz a importância do desvendamento da identidade para o afro-descendente:

"Creio ser a identidade uma categoria efetivamente importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, determinando sua auto-estima e sua maneira de existir. Neste sentido, é fundamental, para a compreensão da problemática do afro-descendente o conhecimento da maneira como ele desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos em que é discriminado negativamente.

No Brasil, a "diluição da identidade" dos afro-descendentes foi a partir do momento em que passaram a assimilar os valores da cultura européia, a qual constituía-se na cultura dominante. Vendo os valores culturais próprios de seu grupo sendo constantemente desconsiderados, até pela sua própria negação enquanto ser humano, muitos passam a alienar-se deles e a introjetar aqueles amplamente aceitos como mais adequados à sociedade aqui em formação.

Tal assimilação deu-se por uma necessidade de sobrevivência: se o indivíduo sentia-se rejeitado por pertencer a determinada grupo étnico e era classificado como inferior; se todos os seus valores eram vistos como negativos; se o grupo sofreu um longo processo de dominação; se

esse processo de dominação foi tão perverso em termos de danos físicos, psicológicos e econômicos que convenceu milhões de pessoas de sua inferioridade, qualquer oportunidade para não fazer parte desse grupo era tida como uma maneira de fugir da discriminação e poder se ver fazendo parte de um grupo detentor do prestígio social necessário para criar o poder e mantê-lo sob o seu domínio durante toda a história conhecida do ser humano. Assim quem pudesse atravessar a barreira e posicionar-se como pertencente ao grupo de maior prestígio procurava fazê-lo.

A feição da estrutura social e econômica do país tende a negar a contribuição da alteridade e quem não se reconhece, ou é reconhecido, no perfil de indivíduo valorizado pela sociedade, sente-se um fracasso e se culpa por isso.

A diversidade é um elemento constitutivo da sociedade brasileira, mas não se pode perder de vista o caráter peculiar de cada grupo. A pluralidade existe porque grupos diversos estabelecem relações em um espaço temporal e geográfico. Quanto maior o número de relações mais complexa será a sociedade. A pluralidade cultural pressupõe um estabelecimento de relações entre as múltiplas manifestações tanto do mundo interior como do social.

Para que tais relações possam assumir um caráter justo, é necessário que todos reconheçam a sua identidade e a vejam de forma positiva para garantir o fator que virá estabelecer relações equilibradas dentro de uma sociedade múltipla.

CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO

*"Aprender a ler pra ensinar meus camarada..."*⁴⁶

4.1 – FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Uma proposta que vise modificar as relações sociais dentro da escola passa, necessariamente, pela inserção de novas práticas pedagógicas nascidas a partir de educadores que apresentem uma postura crítica e criadora diante da sociedade na qual se inserem. Para assumirem tal postura é preciso estar não só preparado, mas, conectado com as diversas faces que o fazer pedagógico deve apresentar num momento de percepção da escola como um espaço onde a circulação de valores plurais é uma realidade e não é mais possível ocultá-los.

Como a formação dos docentes sempre esteve a cargo de agências onde os valores eurocêntricos eram vistos de forma hierarquicamente superior, para o enfrentamento da nova ordem que se impõe é preciso investir numa formação que possa capacitá-los para perceber as diversas culturas presentes no país como detentoras de qualidades e como tal dignas de

⁴⁶ Samba de roda do recôncavo. (Domínio Público) Como esse trabalho visa basicamente reconhecer direitos: à diferença, à dignidade, a uma escolaridade significativa, etc, faz-se necessário que também se mencione o respeito aos direitos daqueles que produzem a cultura mas não têm a autoria reconhecida. Então, aqui, é preciso que se faça a seguinte ressalva: quando alguma obra artística é classificada como de *domínio público*, muitos artistas, que já tiveram suas obras assim denominadas, tirando-lhes o "direito financeiro sobre elas" se sentem desrespeitados, pois para eles, isso significa que quem a recolheu de fato não se empenhou o bastante para descobrir os seus autores, algo muito conveniente. Em alguns casos a própria letra cita os nomes dos compositores, como em *Quixabeira*, música que fez um sucesso muito grande com bandas e cantores famosos. Nela o eu-poético afirma "*Sou eu, Zé o de Isaías*", e no refrão a afirmação é repetida várias vezes. Zé de Isaías é uma figura conhecida no Recôncavo, como compositor desse estilo, mas mesmo assim, quem "recolheu" a música insiste em afirmar que ela é de domínio público. Episódios desse tipo trazem à baila as diferentes formas de lidar com a produção cultural para diferentes segmentos da sociedade. Para pessoas como Zé de Isaías esse "cantar" é uma expansão natural do "existir" e de todas as formas de viver que o compõem: amar, trabalhar, louvar a natureza, exercer práticas religiosas etc, (práticas comuns à cultura negra e ameríndia) daí elas não se preocuparem em "registrar em cartório" toda expressão natural dessa existência. Mas para quem já está totalmente absorvido pela "indústria cultural" qualquer som produzido por alguém antes de ser expressão de sua natureza é uma possibilidade de se obter lucro e o primeiro movimento é o de registrar tal expressão e trabalhar para que algo se suceda para garantir a vinda do lucro. Daí tantos compositores terem suas obras, de repente, usurpadas por outros e nada poderem fazer.

circularem no espaço da escola.. Para que estas sejam aceitas e disseminadas o professor precisa ser sensibilizado a se preparar para participar de todas as etapas do processo de reestruturação.

A necessidade do professor em ter contato com novos saberes capazes de modificar as relações dentro da escola requer tempo e um projeto capaz de garantir a disseminação dos resultados obtidos pelo maior número possível de educadores. Primeiro seria necessário o reconhecimento do fato de que algo está errado e por isso precisa ser modificado. Quantos professores estariam cientes dessa necessidade, dispostos e seduzidos a fazer tal reconhecimento no sentido de melhor estimular as crianças em seu caminho para o aprendizado? Para que estas sejam aceitas e disseminadas o professor precisa ser sensibilizado a se preparar para participar de todas as etapas do processo de reestruturação.

De fato, está-se solicitando aos educadores um longo caminho de retorno ao começo de sua profissionalização e até sua formação enquanto pessoa para poderem se engajar de fato em projeto tão ambicioso. Como é uma caminhada que não se pode fazer sozinho, espera-se o envolvimento não só dos articuladores do sistema, mas também dos próprios intelectuais que os alimentam com suas idéias sempre inovadoras, mas muitas vezes pouco práticas, pois partindo de determinados lugares tidos como centrais julgam poder resolver as questões naqueles lugares que eles próprios classificam como periféricos, levando-se pouco em consideração as especificidades apresentadas por cada um.

Gadotti (1995, p. 15) afirma:

Evidentemente, o professor de qualquer disciplina, precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar para perceber as diferenças ético-culturais; portanto, precisa reeducar o seu olhar para a interculturalidade, precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura."

Ainda para Gadotti, (1995, p.17) atualmente tem ocorrido um acirramento das contradições entre os povos e nações, e nesse contexto o racismo e um certo *triunfo do individualismo*.", ressurgem muito fortemente e diante de tal quadro serio preciso um investimento na *reconstrução do saber da escola e na formação do educador* para que este possa sentir-se preparado para "*equacionar adequadamente ou não a relação entre identidade cultural e itinerário educativo*".

Muitas das mudanças requeridas no trabalho docente vêm da necessidade de adaptação ao que a nova LDB propõe:

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

(...)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A responsabilidade da realização dos cursos de formação também é prevista na Lei:

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

(...)

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

(...)

Apesar da lei e suas complementações não se referirem especificamente à formação para o reconhecimento das diferenças e da legitimidade de destacá-las em contextos variados, devem os

educadores compreender e respeitar a diversidade que se apresenta no cotidiano escolar, buscando caminhos nos quais essa formação possa ser contemplada.

Trazendo a discussão para a questão da identidade étnica, é possível que o próprio professor também precise trabalhar a sua identidade para reconhecer-se como pertencente a determinado grupo, detentor de uma determinada ancestralidade que precisa ser resgatada e valorizada. A partir daí ele estará mais apto a engajar-se nesse mundo de diversidades, compreendê-las, incorporá-las para ajudar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para participar de uma sociedade global, na qual cada indivíduo possa reconhecer e afirmar a sua identidade e a do seu grupo, mas se solidarizando com o outro.

A tentativa de adaptação do atual quadro docente a tais propostas não tem sido feita sem uma onda de conflitos que têm se mostrado difíceis de serem resolvidos.

Em uma das escolas, em uma reunião tensa, a diretora precisou argumentar por muito tempo para convencer as professoras a participarem de , como elas disseram, *mais um curso de capacitação*. Esse seria semi-presencial, corresponderia a cerca de 450 horas com as aulas ocorrendo durante a semana em um dia no qual os alunos não teriam aulas.

Resolveram fazer o curso, mas sem abandonar a idéia que este seria apenas mais um. No entender delas tais cursos vêm ocorrendo com muita freqüência mas com pouca eficácia.

As professoras, em sua maioria, alegam não ter tempo para acompanhar as leituras requeridas pelo curso, algumas criticam o conteúdo e a metodologia, talvez por isso elas não desenvolvam o interesse em participar mais profundamente das atividades.

Na outra escola, os cursos também têm ocorrido com muita freqüência, nesse ano letivo a ênfase foi dada a um curso de Português e um de Matemática, com aulas quinzenais, durante todo o ano letivo.

Observa-se que a despeito da discussão sobre a Pluralidade Cultural posta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e da existência dessa possibilidade de capacitação através da formação continuada, tal tema não foi abordado como principal ou sequer perpassou os conteúdos trabalhados com as professoras. Das professoras entrevistadas apenas duas já fizeram algum curso que abordasse a questão da diversidade, as duas de uma mesma escola, mas foi em outros momentos, não intermediados pela escola e na outra escola, ocorreu uma palestra sobre capoeira, resumindo-se, assim, o tratamento dado à Pluralidade Cultural na escola, entre os anos de 2001 e 2002.

A tabela 5 nos informa sobre a formação profissional das professora do Ensino Fundamental em todo o Estado da Bahia.

TABELA 5 - NÚMERO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR GRAU DE FORMAÇÃO, BAHIA - 2002

Dependência Administrativa	1ª a 4ª série							
	Grau de Formação							
	Total	Educação Fundamental		Ensino Médio		Licenciatura Completa	Ensino Superior	
		Incompleta	Completa	Magistério Completo	Outra Form. Completa		Completo s/Licenciatura	
							Com Magistério	Sem Magistério
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	11.200	-	2	10.209	123	663	160	43
Municipal	58.030	822	3.778	48.650	1.657	2.497	586	40
Particular	7.203	39	129	5.302	227	1.049	407	50
Total	76.433	861	3.909	64.161	2.007	4.209	1.153	133

Fonte: SEC, MEC/INEP⁴⁷

⁴⁷ Disponível em http://www.sec.ba.gov.br/info_educacionais/tudo_infoeduc.htm. Acessado em 15/01/2003

A tendência desse quadro é o de se modificar nos próximos anos, pois segundo a nova legislação, até o ano de 2007 todos os professores deverão ter curso superior.

A forma como essa determinação vem sendo interpretada tem gerado modificação da estrutura curricular de cursos de Pedagogia já consolidados e a criação de dezenas de faculdades, em sua maioria absoluta particulares, para o Curso Normal Superior, o qual, segundo a Legislação deve formar os profissionais para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais. A clientela desses cursos tem sido formada por professores já em atividade e aqueles que pretendem buscar os elementos pertinentes à carreira a partir desse momento.

Como essa é uma questão que se apresenta como nova, ainda faz-se necessário esperar mais um tempo para se analisar os resultados a partir das primeiras turmas que estão se formando. Porém, uma questão já se apresenta como passível de discussão a partir desse início de estruturação. Como esses cursos pretendem lidar com a questão da Pluralidade Cultural? Muitas das tensões raciais que ocorrem nas escolas estão relacionadas ao despreparo e/ou desinteresse dos educadores em lidar com as diferenças, se não se aproveitar esse momento de reinício e reestruturação dos cursos de formação de professores para ampliar os esforços no sentido de ver a escola reconhecer e respeitar a existência de uma cultura plural nesse país, em outro momento será muito difícil.

Outro aspecto requerido para a efetivação de mudanças significativas na educação do país é a implantação de uma política salarial capaz de proporcionar aos educadores um poder aquisitivo compatível com as necessidades de um profissional que requer aperfeiçoamento constante e com isso deixá-los mais estimulados e assim poderem exercer sua profissão mais dignamente, como prevê também a própria Constituição no seu inciso principal no qual se trata, justamente da "dignidade" da pessoa humana.

As professoras e futuras professoras preparando-se para exercer a profissão a partir desse viés poderiam lidar melhor com um reconhecimento de suas próprias identidades e com isso melhorar sua auto-estima, resgatando, inclusive, o orgulho de ser profissionais capacitadas. Talvez assim possam se sentir como a personagem citada por Geni Guimarães (1988, p. 76-77) em seu livro “Leite de Peito”, em um conto intitulado *Alicerce*:

- Se a gente ao menos pudesse estudar os filhos...
- Senti uma pena tão grande do meu velho, que nem pensei para perguntar:
- Pai, o que que uma mulher pode estudar?
- Pode ser costureira, professora... – Deu um rizinho forçado e quis encerrar o assunto – Deixemos de sonho.
- Vou ser professora – falei num sopro.
- Meu pai olhou-me como se tivesse ouvido blasfêmia.
- AH! Se desse certo... Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada.
- Olhou-me com ar de consolo. – Bem que inteligência não te falta.
- É, pai. Eu vou ser professora.
- Queria que ele se esquecesse das durezas da vida.

Em seu texto Geni destaca além do imaginário que colocava estudo e particularmente a profissão de professora como não adequados para determinadas classes sociais ou grupos étnicos, a importância de desenvolver um desejo e do apoio da família naquilo que para ela era mais precioso, na concretização do sonho e ela continua narrando como o personagem do pai agia nesse sentido:

Quando já cursando o ginásio eu chegava com o material debaixo do braço, via-o esperando por mim no início da estrada, na chegada da colônia. Num desses dias, quando atravessávamos a fazendinha e falávamos sobre o meu estudo, ele me disse:

- Tem que ser assim filha. Se a gente mesmo não se ajudar, os outros é que não vão.

Nisso ia passando por nós o administrador, que ao parar para dar meia dúzia de prosa, cumprimentou meu pai e disse:

- Não tenho nada com isso, seu Dito, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...

A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa, que quase me fez desfalecer em ternura e amor.

- É que eu não estou estudando ela pra mim – disse meu pai. – É pra ela mesma.

O homem deu de ombros e saiu, tão lentamente que quase ouve ainda meu pai me segredando:

- Ele pode até ser branco. Mas, mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.

4.2 - CURRÍCULO E DIVERSIDADE

*Precisamos fazer perguntas e também, o que é muito importante, aprender a escutar as respostas, com ouvidos abertos para a diferença.*⁴⁸

Dentre os vários aspectos que envolvem a identidade étnica no ambiente escolar, parece-me fundamental analisar a forma como o currículo tem sido organizado nas duas escolas onde continuo desenvolvendo a pesquisa e as implicações de seu uso nas relações estabelecidas entre os grupos. Seria interessante se essa tentativa de compreender como o currículo vem influenciando as relações nas escolas pesquisadas pudesse contribuir para aumentar a reflexão sobre questões como a identidade étnica e talvez partir para a possibilidade de criação de ações capazes de vê-la contemplada de maneira mais interessante para quem cotidianamente interage no espaço escolar.

A partir dos estudos culturais, desenvolvidos na Inglaterra a partir da década de 50, do século passado, o foco de atenção dos atores sociais foi se modificando. Com a centralidade do conceito de cultura e identidades deslocando-se da categoria de classes sociais exclusivamente, para as dimensões de gênero, etnia, raça, religião, etc (CANEM, 2001, p 68; HALL, 2001 p. 9.) e com grupos excluídos tentando fazer ressoar suas vozes e deixarem de ser vistos apenas como objeto de estudo.

Depois de um longo processo de adaptação e assunção de papéis diversos passaram a tentar compreender sua própria história e a (re)contá-la a partir do local de onde ela se

⁴⁸ AZÊRÊDO, Sandra Maria da Mata. (2002, p. 16)

originava, negando a versão única dos vencedores e passando a ser sujeito de suas próprias histórias - de objeto de ciência passaram a se ver como produtores de conhecimento.

É uma história que ainda está em processo de construção e traz em seu bojo as contradições comuns aos momentos de tentativa de ruptura, com grupos defendendo a permanência do estado de coisas visto até agora e outros tentando melhorar a organização da sociedade tornando-a mais igualitária.

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.7) defende a crítica cultural como forma de empreender a discussão sobre o currículo. Segundo Silva, a crítica cultural foi inspirada no Pós-Estruturalismo, no Pós-Modernismo, nos Estudos Culturais e de maneira interdisciplinar dialoga com a Psicanálise, a Filosofia, a Lingüística e a Crítica Literária, ampliando assim um campo que era restrito às trocas com a Psicologia e a Sociologia e ampliando a gama de conceitos a serem considerados, pois apropria-se dos conceitos chave trabalhados nessas áreas estabelecendo com elas uma série de relações capazes de aumentar a complexidade da análise da teorização pedagógica e curricular - revendo, assim, o papel da educação na atualidade e a forma como ele vem se processando.

Nesse cenário, a concepção de escola passa a necessitar de uma revisão. No Brasil, ela nasceu sob a égide dos valores coloniais europeus (Luz, 1989). A decisão sobre as disciplinas a serem estudadas e sobre outras formas de organização da escola, durante uma certa época coube à Igreja e/ou o Estado (CUNHA, 1998, p. 14), mas este, com estratégias que mascaravam suas ações reais, criou o mito da autonomia dos educadores e/ou técnicos para selecionar o que cada grupo deveria estudar a partir de suas necessidades. E atualmente com a nova LDB tal ilusão se concretiza mais ainda. Esta apresenta no art. 26 como devem ser os currículos no Ensino Fundamental e Médio (MEC, 2000, p. 58):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela

A questão da base comum e da regionalização de conteúdos termina sendo mascarada, pois ao elaborar testes de avaliação como os do Exame Nacional para o Ensino Médio, ENEM, surgem aspectos que claramente definem o conteúdo como pertencente à "base" da região onde de fato as decisões são tomadas e nas escolas do restante do país o "currículo" continua sendo tratado a partir da visão tradicional de Tyler, termina sendo programado a partir dos resultados trazidos pelos últimos testes, não considerando as características de diversidade que poderiam ser contempladas em uma regionalização de fato.

Numa visão tradicional de currículo Ralph Tyler destaca o *apriorismo do método* face ao objeto, não levando em consideração a sua construção social e histórica, e não vendo nele motivo para reflexão. (CUNHA, 1998, p. 3) Para Tyler *"um excelente trabalho em educação se faz quando se tem a noção clara: dos objetivos educacionais, o que é um bom ensino, que conteúdos são significativos, que tópicos merecem ser tratados e como desenvolvê-los de maneira eficaz para os alunos, como apresentar as matérias, etc"* Contrapondo-se à visão de Tyler, a Teoria Crítica traz a noção de problematização, o tratamento do sujeito como alguém que está sendo, vivendo num processo onde estabelece relações com grupos diversos e recebe influências de aspectos passados e projeta para o futuro ações empreendidas hodiernamente.

A concepção clássica de currículo de Ralph Tyler é criticada por Regina Céli Cunha a partir de um estudo minucioso sobre seu livro *"Princípios Básicos de Currículo e Ensino"* comparando-o às concepções de currículo trazidas por teóricos críticos, os quais acrescentam categorias políticas como *controle, poder, e classe social*.

Diferentemente da teoria tradicional, as teorias crítica e pós-crítica reconhecem a implicação do poder (tanto em sua dimensão macro, como micro) que se estabelece na escola a partir do currículo. Daí a necessidade de se discutir essa categoria quando se pretende pesquisar o cotidiano escolar. Assim, o conceito de currículo pode ser visto a partir de seu processo de construção como estando intimamente ligado ao próprio processo de formação de identidade do sujeito concreto e histórico que o estava construindo - é um enfoque processual, materialista e histórico, tendo como referencial a escola de Frankfurt. (CUNHA, 1998, p.3)

A visão do currículo como: *lugar - espaço - relação de poder - trajetória - viagem - percurso - autobiografia* (SILVA, T.T. 1999, contracapa) poderia imprimir uma nova dinâmica ao fazer pedagógico possibilitando aos envolvidos nesse processo ver, no espaço escolar o erguer-se das vozes dos que "simulava-se" não tinham voz e vê-los interferir na estruturação da teorização e das práticas educacionais e sociais.

Postando-se como *documento de identidade* (IDEM, p.10), o currículo poderia passar a incitar a reflexão a diversidade cultural que freqüenta os "muros" escolares, mas que sempre foi negada, pois, por ser uma instituição organizada a partir dos movimentos de colonização européia. Quando os diversos grupos buscam ser ouvidos estão propondo à sociedade formas de retomar a discussão sobre suas identidades e os elementos diversos que as compõem, retirando dessa relação o componente da hegemonia de um grupo determinado sobre outros.

A configuração atual do mundo continua apresentando uma face onde as diferenças continuam fomentando desigualdades que determinam as relações entre os indivíduos e entre os grupos. Em outros tempos também ocorreram *a destituição, a exclusão, a privação, a exploração do outro e da terra* (IDEM, p. 8), mas as características que estes aspectos sociais tomam acompanham o desenvolvimento global que se processou de forma unilateral, com os países ditos "centrais" exercendo seu domínio sobre aqueles que eles próprios denominam de

"periféricos" e com os classificados como "Párias" a questão não se resume a exercer formas de poder capazes de torná-los apenas subservientes, sentem-se à vontade para destruí-los, conforme a "ofensa" que venham a fazer aos *ícones do ocidente*, responsáveis pela criação do imaginário que ajuda na manutenção da ordem vigente.

Neste cenário, pensar e pesquisar o cotidiano da escola no Brasil requer a observação de uma série de implicações capazes de relacionar a escola às suas micro-estruturas e às macro-estruturas (FOUCAULT, 2000) que a faz ser como ela é. Assim "o ser como ela é" é o ponto central para talvez, chegar ao que "ela deveria ser".

E em se tratando de uma proposta de educação pluricultural deve-se partir do local onde os atores sociais, que buscam uma escuta para o seu discurso falam, pois nesse discurso devem estar presentes formas de elaboração de mundo que deverão dar suporte às estruturações pertinentes ao discurso institucional da escola que se pretende transformar.

4.2.1 - O Compromisso do Educador

Segundo Michael Apple *"não há escolha, a não ser estar comprometido"* (apud CUNHA, 1998, p. 14), que se parta, então para a busca desse compromisso, capaz de ajudar os professores no cotidiano da escola a perceberem as diversas formas do que pode ser observado *de fora para dentro*, e a relevância de algo originado *de dentro*, sendo capaz de ser significativo também numa educação possibilitadora da percepção dos vários mundos trazidos para ela cotidianamente pelas crianças e dos vários mundos que a junção destes podem criar.

Paulo Freire (1985, p. 17-21) também coloca o compromisso como condição para que se possa contribuir para a necessária transformação social:

Quem pode comprometer-se? (...) A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido é ser capaz de agir e refletir. (...) Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal como o mundo...implica a transformação do mundo cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente "focalista" da realidade, não poderia constituir um compromisso.

Então, para que essa escola possa promover essa discussão sobre as questões relativas à exclusão das culturas não detentoras dos valores hegemônicos coloniais, faz-se necessário um investimento profundo na capacitação do educador para ele poder lidar com essa questão crucial para o desvendamento das relações multirraciais nessa sociedade.

Tal necessidade encontra respaldo nas propostas de Nilma Lino Gomes (1995, p.85):

"Discutir, compreender e pesquisar sobre a relação entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e a adoção de novas práticas pedagógicas.

Este diálogo, perfeitamente possível, nos permitirá dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos negros, brancos e de outros segmentos étnicos no cotidiano escolar, e nos ajudará na compreensão do papel preponderante que a cultura produzida por esses grupos assume na escola."

A educadora Eliane Cavalleiro (2000, p.10-17), responsável por uma recente pesquisa sobre a questão étnica na Educação infantil, sinaliza com a necessidade de uma melhor preparação dos educadores para o enfrentamento das questões oriundas das relações multirraciais:

"... ao receberem reclamação sobre conflitos étnicos e raciais, os educadores devem refletir de forma crítica. E ficar bem atentos para não difundir visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação aos negros, mas também aos demais grupos considerados minoritários. É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo com professores e alunos."

Para bem cumprir o seu papel na sociedade, a escola precisa estar receptiva às diversas culturas e concepções de mundo. Para isso deve criar situações onde o pluralismo cultural possa ser valorizado, com uma cultura estando aberta para outra. É possível conseguir isso através da adoção de práticas que articulem a diversidade cultural dos alunos com as suas propostas educativas.

O professor precisa engajar-se nesse mundo de diversidades, compreendê-las, incorporá-las para ajudar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para participar de uma sociedade global, na qual cada indivíduo possa reconhecer e afirmar a sua identidade e a do seu grupo, mas se solidarizando com o outro. A feição da estrutura social e econômica do país tende a negar a contribuição da alteridade e quem não se reconhece, ou é reconhecido, no perfil de indivíduo valorizado pela sociedade, sente-se um fracasso e se culpa por isso.

Ronilda I Ribeiro (1999, p. 243) afirma que:

Para a construção de uma auto-imagem positiva, que se faça acompanhar de uma auto-estima elevada, é preciso que o ideal de ego se mostre realizável. A substituição do medo e vergonha de não ser branco pelo orgulho de ser negro ocorre necessariamente no processo de resgate da beleza, força e dignidade das diversas etnias africanas. Esse resgate dificilmente ocorrerá fora do âmbito da luta contra o racismo, fora dos grupos organizados para definir estratégias e políticas de combate à discriminação racial. Em outras palavras a (re)construção da identidade do afro-descendente dificilmente ocorre fora de grupos organizados com o propósito de promoção de condições sociais justas, onde a igualdade de oportunidades acompanhe o discurso oficial e extra-oficial a respeito da igualdade de direitos.

Em mais um momento de "revisionismo" das práticas pedagógicas e do próprio papel da escola na sociedade, esta é conclamada a lidar com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos capazes de proporcionar-lhe as condições necessárias para encontrarem de fato uma cidadania. No caso dos afro-descendentes, a questão da cidadania não pode se resumir em estabelecer relações entre os direitos e os deveres *concebidos no âmbito tecnoburocrata das chefarias do Estado* (LUZ, N., 1999, p.63) e respaldadas pela Constituição do país, também

fruto dessa lógica , significa também ter de volta *"sua capacidade de nomear-se, de retomar a consciência de si mesmo e recuperar suas raízes culturais..."* (BERND – 1984)

CAPITULO V – ANALISANDO OS ENCONTROS E DESENCONTROS DO COTIDIANO ESCOLAR

*Falo de história. Isto é história e famosa.*⁴⁹

A seleção das escolas com as quais trabalharia foi feita a partir da análise dos relatórios produzidos pelos alunos do Marquês de Maricá com os resultados das atividades de pesquisa. As professoras foram indicadas pela diretora da Zumbi e pela coordenadora pedagógica da Municipal. Eu não estabeleci nenhum critério de escolha, apenas pedi que me apresentassem as professoras do turno e elas sugeriram as professoras B. e C. As duas utilizaram os mesmos critérios: escolheram as que consideravam estarem entre as melhores professoras da escola. O que, na perspectiva delas, significava apresentarem bons resultados em indicadores como: o desempenho dos alunos, controle da sala, assiduidade, disposição para colaborar com a escola em qualquer ocasião, etc.

O sistema de educação da Bahia, incluindo todos os níveis é explicitado na tabela 6:

TABELA 6 - NÚMERO DE ESCOLAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
BAHIA - 2001 - 2002

Dependência Administrativa	Escolas	
	2001	2002
Federal	14	14
Estadual	2.332	2.331
Municipal	23.203	21.718
Particular	2.183	2.276
Total	27.732	26.339

Fonte: SEC, MEC/INEP⁵⁰

⁴⁹ AIMÉ CESAIRE. Disponível em www.cade.com.br. Acesso em dez/1999.

⁵⁰ Disponível em http://www.sec.ba.gov.br/info_educacionais/tudo_infoeduc.htm. Acesso em fevereiro /2003.

Essa tabela mostra uma queda no número de estabelecimentos municipais e um crescimento nos particulares, os estaduais e federais praticamente não mudaram . Talvez devamos nos interrogar como diante da crise financeira que se apresenta no país e nas constantes denúncias de falta de vagas nas escolas públicas e salas superlotadas apenas o segmento das escolas particulares cresceu na Bahia. Também se aproxima o prazo para a concretização da transferência de escolas de Ensino Fundamental do Município para o Estado e no entanto vê-se o número de escolas municipais diminuir.

5.1 - A DOR E A DELÍCIA DE PESQUISAR

Atrasar o ritmo da dança é não saber saltar, esgaravutando o chão com os pés...

Corroboro com a opinião de Ladson Billings e Henry (2000,p. 44) sobre a dificuldade em ser expectadora nas salas de aula, pois começa com o mal-estar inicial das professoras em se sentirem observadas, por mais que você tente tranquilizá-las sempre ficam tensas. Quando ficam um pouco mais à vontade com a sua presença começam a fazer constantes solicitações, as quais podem ser: mediação para o esclarecimento de alguma dúvida; referendando para opiniões emitidas sobre determinados assuntos; a ajuda em atividades das mais variadas naturezas, inclusive correção de provas, substituição em eventuais dias que não possam dar aulas; preparação de material didático para elas e as colegas; intermediação junto à diretora ou coordenadora em relação a algum assunto

Procurei declinar da maioria das solicitações da maneira mais delicada possível. Mas algumas dos pedidos terminei acatando, pois resultariam em atividades capazes de contribuir com a minha proposta de trabalho. Quando comecei a pesquisa não tinha pensado em observação

participante como uma possibilidade de técnica para a obtenção de informações, mas os primeiros dias de inserção no campo me conduziram a tal escolha devido à percepção de como este procedimento poderia ampliar o acesso aos meandros do cotidiano ali representado.

As crianças sempre me recebiam com muita alegria, a princípio se aproximavam para matar a curiosidade sobre minha presença, depois passaram a buscar cumplicidade para suas atitudes.

5.2 - DOCILIZAR CORPOS, DOMINAR MENTES, FORMATAR CRIATURAS CRIADORAS...

"Não importa o tamanho da montanha, ela não pode tapar o sol."

O universo de alunos matriculados nas escolas da Bahia é muito grande, o quadro atual pode ser conferido na tabela 7.

**TABELA 7 - MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL POR IDADE E SÉRIE, BAHIA - 2002
TODAS AS REDES DE ENSINO**

Série	Idade											Total
	Menos de 7 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 a 19 anos	Mais de 19 anos	
1ª série	73.919	183.157	123.756	58.532	33.226	21.222	14.471	9.989	8.202	34.463	93.445	654.387
2ª série	2.098	32.852	123.047	115.718	70.318	44.448	29.618	21.078	15.042	31.072	28.820	514.111
3ª série		1.772	20.095	89.139	90.348	65.424	49.312	38.434	30.358	75.900	70.179	530.961
4ª série			1.483	16.594	73.464	77.689	58.549	47.949	37.260	70.470	25.929	409.387

**CONT. DA TABELA 7 - MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL POR IDADE E SÉRIE, BAHIA - 2002
TODAS AS REDES DE ENSINO**

5ª série				944	12.002	60.186	75.360	70.880	65.352	193.504	104.316	582.544
----------	--	--	--	-----	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------

6ª série					518	6.521	41.614	57.845	49.637	121.221	29.801	307.157
7ª série						382	5.350	36.704	53.026	211.644	106.991	414.097
8ª série							333	4.651	31.332	146.223	34.093	216.632
Total	76.017	217.781	268.381	280.927	279.876	275.872	274.607	287.530	290.209	884.502	493.574	3.629.276

Fonte: SEC, MEC/INEP

	Alunos em idade adequada
	Aluno com um ano de defasagem idade-série
	Alunos com dois anos e mais de defasagem idade-série

Nunca é demais dizer que a quantidade em termos de projeto de educação tem sido muito valorizado nos discursos estatais, porém a qualidade de um sistema educacional capaz de ajudar quem o frequenta a ter sua capacidade potencializada e levá-lo à possibilidade de transformação das relações negativas dentro da sociedade não é discutida pelo sistema.

Outro aspecto que sempre deve ser destacado é a dos grandes investimentos atuais na discussão e modificação do que o Estado chama de *defasagem idade-série*. Numa visão econômica da organização da escola, as leis do país estabelecem a idade mínima para entrar no sistema público sete anos (com algumas exceções para quem ainda está com seis anos e alguns meses) e nessa perspectiva quando alcançar dez anos as crianças devem estar na última série do 2º ciclo, ou seja na 4ª série, isso não ocorrendo ele está defasado. Dentro da lógica patrimonial do Estado isso se reflete em um grande prejuízo financeiro, daí o grande investimentos em projetos de aceleração para que se alcancem os níveis considerados normais.

Como os aspectos pedagógicos não recebem os mesmos investimentos que os econômicos esses esforços não vêm dando muitos resultados práticos (só estatísticos) e, por exemplo nas duas escolas aqui abordadas poucas são as crianças dentro da idade tida como normal, a maioria

“passou da idade”, mas dentro do ritmo estabelecido por cada uma isso não poderia ser apresentado como um problema. (Ver tabela 8)

TABELA 8 – IDADE DOS ALUNOS DAS DUAS ESCOLAS

	ZUMBI 32 ALUNOS		MUNICIPAL 25 ALUNOS	
NÚMEROS TOTAIS	<i>ABS. 32</i>	100%	ABS. 25	100%
IDADE				
9	-	-	3	12,0
10	4	12,6	7	28,0
11	25	78,1	10	40,0
12	3	9,3	2	4,0
13	-	-	1	4,0
14	-	-	1	4,0
15	-	-		4,0

Fonte : Pesquisa UNEB - 2002

Nas duas escolas, as salas eram pequenas para a quantidade de alunos; as cadeiras arrumadas em fileiras, com cada criança tendo o lugar determinado pelas professoras. Não se trabalhava nunca em grupo, não sei se porque o espaço não permitia ou se porque não fazia mesmo parte do método de trabalho das professoras. Na Zumbi, só na sala do Legodacta, que também era muito pequena, as crianças trabalhavam em grupo. Havia mesas com quatro cadeiras cada. A própria técnica de trabalho exigia que as atividades fossem feitas em grupo.

Como é natural da idade, as crianças eram muito agitadas, mas suas atitudes eram coibidas fortemente. Não se aceitava qualquer tipo de conversa na sala. Quem insistisse era repreendido veementemente e sempre tinha alguma característica de seu comportamento citado como algo extremamente negativo para fazê-lo envergonhar-se e constrangido ficar em silêncio. Talvez essa seja uma prática bastante comum pois a presenciei, quase diariamente, nas duas

escolas, não só nas turmas com as quais trabalhei, como nas conversas das professoras e nas reclamações das crianças reunidas no pátio, na hora dos intervalos.

A conversa só “corria solta”, na sala, quando as professoras se ausentavam ou ficavam na porta conversando com alguma colega, mas aí a repressão sempre vinha ainda mais dura, pois *“as crianças estavam atrapalhando a conversa dos adultos, e aquilo era uma vergonha...”*.

5.2.1 - Alertem todos, alarme... fechem as portas... lá vêm as crianças!

O horário de intervalo nas séries iniciais é de 30 minutos. Na Municipal esse tempo era cumprido. As professoras iam para a sala destinada a elas.

Na Zumbi o horário do intervalo se resumia ao tempo de receber a merenda, consumi-la e retornar à sala. (Quando a merenda agradava aos alunos sua distribuição era mais demorada, então eles recebiam a permissão para merendar na sala mesmo). Devido ao grande número de alunos, 23 salas com a média de trinta alunos cada, o espaço da escola não comportava todos fora da sala ao mesmo tempo, daí a divisão do intervalo em dois tempos: o primeiro era para as turmas de 1ª e 2ª série e o segundo para as de 3ª e 4ª séries. Quando acontecia de se encontrarem havia uma grande confusão.

Uma das queixas das professoras nas duas escolas era a ausência de pessoas para acompanharem as crianças no recreio, pois deviam levar os alunos em fila para o pátio, acompanhá-los na distribuição da merenda e trazê-los de volta para sala, também em fila. Como isso consumia muito tempo não sobrava tempo para descansarem.

Só era permitido às crianças irem ao sanitário no intervalo. Se alguém solicitasse a saída em outro horário havia sempre discussões tensas e a criança era convencida que para ser

completamente educada era preciso controlar as necessidades fisiológicas. Nessa hora, sempre se repetia a clássica pergunta “*sua mãe não lhe deu educação , não?*”

Às vezes permitia-se a saída fora do horário, mas isso era muito raro. Na Municipal as portas móveis estavam sempre abertas em três lugares diferentes e alguns alunos terminavam “fugindo” para ir ao sanitário sem que a professora percebesse. Isso na Zumbi era impossível pois as portas móveis nunca foram abertas! Restando apenas a porta convencional, então só havia um modo de entrar e sair da sala: passando em frente à mesa da professora.

Quando eu cito práticas comuns às duas escolas, remeto-me a outras pesquisas sobre o cotidiano das escolas como as de Freitas (1998); Cavalleiro (2000); Ladson-Billings e Henry (2000); nelas podem ser encontrados diálogos, fatos, descrições, comentários que se aproximam muito das minhas próprias observações. Talvez isso signifique que as relações estabelecidas no cotidiano escolar não vêm se modificando muito como o tempo: treze anos separam a pesquisa de Freitas das outras; e de lugar: as pesquisas de Ladson- Billings e Henry ocorrem no Canadá e no EUA e as outras no Brasil, mas mesmo assim apresentam coincidências no que concerne aos aspectos citados.

5.2.2 - As Filas de Foucault

A concepção foucaultiana sobre disciplina (2001, p. 118) serve como embasamento para análise da percepção de como na escola a regulação do corpo com o objetivo de docilizá-lo continua sendo uma prática comum. Ao discorrer sobre a “expulsão do camponês” do corpo do soldado, Foucault detalha como esse processo ocorre, sugere que *o soldado é levado a ficar imóvel esperando o comando, sem mexer a cabeça, as mãos nem os pés....* Fazendo uma analogia com o cotidiano das crianças na escola, lembro das várias tentativas de professoras para *expulsar*

o africano e o ameríndio dos corpos das crianças. Alegando falta de educação falar, sentar, comer, caminhar de determinadas formas não condizentes com as tidas como correta, , segundo as professoras, cria-se normas de regulação dessas atividades e espera-se que todos as assimilem, quem não faz isso é repreendido a toda hora e passa por constrangimentos constantes. Outro comportamento muito reprimido é o de cantar ou bater nas carteiras utilizando-as como se fossem instrumentos. Um outro elemento muito visado na “conformação dos corpos” é o cabelo. Havia sempre a sugestão para que as crianças os trouxessem sempre limpinhos e arrumados, significando estarem sempre presos para as meninas e muito curto para os meninos, pois assim teriam uma aparência mais higiênica.

Nos dois bairros onde as escolas estão localizadas é muito comum o uso do cabelo estilo *rastafari* por parte de jovens e adultos, mas em nenhuma das duas escolas eu vi crianças utilizando penteado nesse estilo. Perguntei se havia algum tipo de impedimento em relação a isso, as professoras foram categóricas em negar, mas o próprio discurso nos quais o elogio ao cabelo *curtinho, limpinho, arrumadinho, penteadinho* traz em seu interior os estereótipos que negam quem, para elas, não se enquadram nessa descrição.

Em todos os momentos nos quais os alunos precisam se deslocar em grupos, sempre são cobrados a ficarem em fila: para a entrada na escola e na sala; na organização das carteiras, inclusive com cada um tendo seu lugar marcado desde o início do ano, qualquer tentativa de mudar de lugar era logo reprimida, às vezes podiam fazer isso, mas só com o consentimento da professora. Na Zumbi fazia-se necessário um deslocamento diário, pois não era possível enxergar o quadro de determinados lugares da sala. Mas quando alguém tinha o comportamento que a professora considerava inadequado, recebia como castigo o retorno ao seu lugar, como não conseguia copiar a atividade, precisaria recorrer a algum colega, como a gama de atividades era

muito grande invariavelmente não dava tempo e no outro dia a mesma pessoa era também punida por não ter respondido a atividade.

Nas duas escolas, o tamanho das salas e o tipo de carteiras por si só já não permitiam grandes movimentações. Na municipal em dia de festa afastava-se as cadeiras para os lados e criava-se um espaço vazio no centro da sala, mas se os alunos quisessem permanecer sentados esse espaço diminuía muito e não dava para fazer quase nada. Na Zumbi era impossível qualquer festa na sala, as poucas manifestações festivas da qual a turma participava eram feitas no pátio e sempre com todos os outros alunos: no tempo em que participei do cotidiano dessa escola só presenciei três festejos: a “festa para Zumbi” em 2001 e 2002 e a comemoração do dia da árvore em 2002.

5.2.3 - Resistências

Na Municipal quando os alunos se viam organizados em fila para o recreio, em fila mesmo desciam pelo corrimão da escada, burlando a vigilância da professora que ficava organizando o final da fila. Eles se divertiam muito fazendo isso, alguns voltavam pela outra porta, entrava novamente na fila para repetir a brincadeira.

Na Zumbi, a não muito admirada hora de copiar os deveres do quadro transformava-se no único momento de movimento e liberdade dos corpos. Pelo fato dos alunos não terem recebido os livros didáticos do MEC e a falta de recursos para reproduzir textos ser muito grande, a maioria dos assuntos e atividades eram colocados no quadro pela professora. Eles aproveitavam para ficar em pé, deitar no chão, sentar dois na mesma carteira, colocar a conversa “em dia” etc., apesar de a qualquer momento, por causa das conversas e desentendimentos pela disputa dos melhores lugares, serem convidados a voltarem a seus lugares mesmo não

enxergando o quadro e ficando sem copiar os deveres não abriam mão de promover uma boa farra nessa hora.

Quando surgia a oportunidade de se livrarem das carteiras, as crianças buscavam movimentos distintos daqueles de sentar e levantar, criavam “coreografias” distintas, onde o movimento fosse privilegiado (Ver fotos em anexos de 2 a 5).

Observando essas questões, percebi que tanto no comportamento dos alunos como no das professoras e de outras pessoas envolvidas no cotidiano das duas escolas havia pequenos atos que poderiam ser classificados como de resistência: reelaborar as filas; sentar no chão; recusar a merenda que não lhes agradava; atravessar as portas de um lado para o outro etc. As professoras resistiam quando, mesmo timidamente, tentavam discutir o direito de ter o intervalo livre para descansar, questionavam a imposição de temas e atividades por parte da coordenação pedagógica, etc. Mesmo não sendo atitudes muito veementes já desequilibrava a relação hierárquica com o poder estabelecida nas duas instituições escolares.

5.3 - O CARÁTER PATRIMONIALISTA ESTATAL

Mais vale um "toma" que dois "te darei".

O caráter patrimonialista do território escolar público (Sodré, 2000, p. 18) está presente também nas duas escolas. Na Zumbi fica mais perceptível ainda por causa dos muros muito altos e dos portões e portas sempre fechados. Uma das áreas mais valorizadas da escola era a guarita do segurança, construída com materiais considerados “nobres” se comparados com o material utilizado para o restante da escola. No início do segundo semestre, entrou em reforma, para a ampliação da garagem. Um dia, quando cheguei à escola, uma professora estava desolada com

algumas flores nas mãos pois descobriu que haviam derrubado mais uma árvore, das poucas que a escola tem.,

Na escola Municipal, assim como na Zumbi, há uma grande dificuldade para a organização de material didático, mesmo aqueles menos “tecnológicos”, como textos, giz, marcador para quadro imantado, etc. Mesmo existindo um computador, este ainda estava embalado, talvez pelo receio de danificar um bem considerado tão caro ou pelo desconhecimento de como manuseá-lo.

Assim todo o tempo o conteúdo das aulas, (na Zumbi os alunos não receberam nenhum livro.) os exercícios e as avaliações eram copiadas no quadro e os meninos copiavam no caderno. A não ser quando as atividades eram propostas pela coordenação, ou direção, estas irremediavelmente já vinham prontas fotocopiadas ou impressas nos computadores destinados ao uso de poucos. As professoras se irritavam muito quando as coordenadoras entravam na sala, de repente, com algum material, pois independente do estágio em que estivessem com determinado conteúdo, deveriam parar e trabalhar aquilo que foi trazido.

5.4 – A HERANÇA DO RECALQUE

“Sara, sara, sara cura dessa doença...”⁵¹

A superestrutura escravista (Moura 1988 p. 17/18) que participou da organização da sociedade brasileira deixou resíduos fortes ainda na atualidade. Sua forma de atuação foi sendo modificada e a cada nova feição organizativa assumida pelo Brasil ela foi se reformulando e adaptando-se às necessidades dos detentores do poder e referendando seus atos. Segundo Moura,

⁵¹ GIL, Gilberto. Disponível em www.gilbertogil.com.br. Acessado em 12 de março de 2002.

isso resulta em “um peneiramento econômico-social, racial e cultural” e é garantido por “uma série de mecanismos discriminadores que se sucedem na biografia de cada negro .”

Tal questão surgiu na observação do cotidiano das escolas onde realizei a pesquisa. Em uma das escolas a forma como a vice-diretora recebeu-me e a sua afirmação da não existência de conflitos étnicos na escola podem comprovar isso.

A percepção de tais fatos dependeria do olhar com o qual se observasse essa relação. Percebi ser muito comum a exclusão nas brincadeiras do recreio de uma menina negra, com a epiderme bem mais escura que a da maioria das outras pessoas ali presentes. Tinha cerca de 13 anos e sempre insistia em participar das atividades, entretanto era constantemente afastada pelos colegas; como ela não se conformava com a rejeição e era bem maior que a maioria dos colegas, tentava impor-se através da força. Então, os grupos passavam a transformar suas características fenotípicas em palavras ofensivas e até juntavam-se em “bandos” para afastá-la do local da brincadeira. Por ser repetente, por mais de uma vez, era muito conhecida por professoras e funcionárias e quando o barulho produzido pelo grupo passava a incomodar, independente de compreender o que estava acontecendo, alguém vinha e a afastava acusando-a de mais uma vez perturbar a ordem da escola.

A não identificação do componente discriminatório nesses episódios sugere uma naturalização dessas relações. O que aquela garota deveria fazer era ficar no “lugar dela”. Outras crianças eram excluídas, mas poucas brigavam para serem aceitas, criavam formas de brincar sozinhas, daí não surgirem mais conflitos e também não serem taxadas como “impossíveis”. Poucas das rejeitadas formavam seus próprios grupos. O comportamento mais comum era o de procurar algum canto da escola para esperar passar o momento do recreio. Um menino, de forma muito triste, disse-me que era o momento da escola que ele menos gostava. Ele alegou que no

recreio perdia-se tempo, não dava para aprender, mas seus olhinhos sempre brilhavam quando via a algazarra dos colegas.

De novo recorro a Moura , estamos diante daquilo que ele chama de “a constelação de pensamento social racista que está imbricado no subconsciente do brasileiro” (Moura 1988: 18) . Na outra escola, os episódios de racismo explícitos ocorriam dentro da sala mesmo. Uma aluna e um aluno, tidos pela professora como dois dos melhores alunos da sala, viviam em conflito e volta e meia discutiam no meio da aula e para finalizar a discussão a menina sempre chamava o menino de “negro preto do bozó” (Essa expressão é utilizada com uma constância impressionante entre as crianças, não só na escola, mas por todo o bairro onde ela está localizada, como foi possível perceber ao encaminhar-me diariamente para a escola.)

A garota já havia percebido que isso o feria profundamente. Em contrapartida ele a chamava de “Parmalat- branca azeda” (outra expressão comum, é como se fosse a resposta antônima da citada acima), o que também a magoava, mas ela dizia não ligar. Quando isso ocorria, a professora sempre reagia rindo muito e dizendo para a turma que isso acontecia porque os dois se amavam e sempre procuravam um jeito de falar um com o outro e o futuro deles seria o casamento. A professora desqualificava o conteúdo racial do fato banalizando-o e afirmando que ali ninguém era racista, pois se o menino era negro mesmo e a menina era branca onde estava o problema?

Para esse menino, vamos chamá-lo de Pedro, o problema estava justamente na atitude da professora. Pois diante de seus dez anos ele demonstrou ser muito maduro em relação aos conflitos raciais, pois em suas respostas ao questionário aplicado antes das entrevistas (na entrevista ele retomou a questão) ele disse:

Quando a colega me xinga de *nego preto do bozó* eu me sinto péssimo com esse xingamento, mas eu digo pra ela que isso é preconceito racial contra a cor negra e que isso dá cadeia. Em minha casa a gente conversa muito sobre isso. Meus pais e minha avó dizem que todos somos negros e devemos respeitar uns aos outros. Eu acho que isso é uma forma de se ter paz.⁵²

Na sua fala ele já demonstra reconhecer que a atitude da colega além de desagradável era também uma atitude passível de ser punida pois ele tem o conhecimento da existência de leis no país que coíbem tais manifestações de negação do outro por causa de suas características somáticas.. Sua conscientização sobre essa questão é adquirida em casa, pois sua família demonstra interesse pelo assunto, fortalecendo a sua auto-estima e permitindo-lhe lidar melhor com isso do que normalmente tenho observado nas outras crianças das duas escolas.

Mas, independente de seu preparo para reagir, a dor sempre vem e fica. Esse garoto demonstrou uma imensa alegria com a minha presença na escola. Pois ele achava que ter uma “professora de etnia” (como ele me considerava) iria ajudá-los a melhor conviverem com as diferenças. Um dia ele me entregou o seguinte texto:

*Preto cor preta*⁵³

*Preto que é preto se ilumina
Porque preto que é preto
Se ilumina de se olhar
Preto que é preto se ilumina de sua cor
Cor de sim
Cor sem se misturar*

*Tem nada com a cor saber sambar
Tem tudo a ver com a cor saber gingar*

*A gente aceita quando branco
Nos respeita
Eu sou neguinho, preto velho, coisa e tal
A gente aceita quando todos
Nos respeitam
E lá no fundo quando vem é tudo igual*

⁵² Fala de um dos alunos do Colégio Municipal do Pau Miúdo.

⁵³ O garoto não informou a autoria do texto. O texto original está em anexo 7.

*A gente aceita quando tem cabeça feita
Eu sou pretinho, preto velho, coisa e tal*

No final da folha de papel, ele escreveu: “*Pró, quando te vi, vi que era uma ótima pessoa. Pró a senhora é nota 10 e nós, alunos, acreditamos na senhora*”.

Essa fala demonstra o desejo de ter um referencial, algo capaz de responder as suas ansiedades em relação à questão étnica na escola. A negação do conflito étnico por parte da professora passa para o menino a idéia de que ela corroborava com quem o discriminava e ao utilizar o plural “nós” ele sugere que seus colegas também precisavam compreender como e por que essas questões se apresentavam. Ao afirmar que acreditavam em mim é como se ele estivesse esperando que eu resolvesse o problema. Não sabendo ele como isso seria muito difícil. (Em anexo de 28 a 33, textos das crianças falando sobre a minha presença na sala e outros falando sobre a questão da cultura negra trazidos por eles.)

Um dos fatores que constitui o discurso é a *relação de sentidos* - não há discurso que não se relacione com outros (Orlandi, 2001a, 39). Nesse processo de um dizer relacionado a outros dizeres e na possibilidade da presença do *mecanismo de antecipação* - necessidade de colocar-se no lugar do outro para antecipar como ele “ouve” o seu discurso, coloco-me como cúmplice desse menino. Compreendendo sua ansiedade de ver o estado de coisas que o incomoda modificar-se e se ele é instalado por uma adulta, na situação especial de professora, , então a presença de uma outra adulta cuja fala parece-lhe promissora faz com que ele deposite suas esperanças nessa pessoa e busque imediatamente informar-lhe de suas expectativas e de como seus discursos estão próximos.

Mas mesmo tentando ouvir do seu lugar, existe nesse processo a *relação de forças* – o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz (Idem Orlandi) O discurso feito do lugar da professora que é diferente do discurso feito do lugar do aluno e do discurso feito do

lugar da pesquisadora, que mesmo propondo-se a participar do dia a dia da escola não deve interferir de modo a “desautorizar” o discurso de quem legalmente ocupa aquele espaço, e se não o faz de maneira “legítima” não pode ser culpada totalmente por essa questão. Pois a falta de preparo nos curso de formação e nos cursos de aperfeiçoamento que volta e meia estão fazendo é uma imposição de quem detém o poder de organizar a estrutura educacional do país. Se em sua atuação existem equívocos, cabe à pesquisadora detectá-los e em seu trabalho propor ações que possa ajudá-la a dirimi-los.

Talvez aí resida um dos dilemas das pesquisadoras: como fazer intervenções de forma que não parece estar passando por cima dos discursos dos sujeitos ali presentes? A falta de referencial que angustiava Pedro era reforçada pela constante insistência de sua professora em contar a história de sua origem. Ao informar ser de origem africana e italiana, ela supervalorizava os aspectos da segunda e diminuía os da primeira. Quando terminava de contar sua história, sempre perguntava quem gostaria de contar a sua, dos alunos presentes na sala, geralmente 24 crianças, só um atendia ao seu pedido, justamente aquele que dizia também ter origem italiana. Os outros baixavam a cabeça, disfarçando estarem fazendo alguma atividade.

Certa vez quando sua história foi mais uma vez contada ela a ilustrou buscando alguém para estabelecer uma comparação. Vou chamá-la de Lori...

5.4.1 - Lori e a história da professora

Lori. Menina negra. Negra e linda. Apesar de ainda não saber-se linda. No início ela sentia dificuldade para auto-identificar-se como negra. Mas com o tempo sua psotura foi se modificando e ela foi ficando mais a vontade para fazê-lo. Magra. Alta. Aos dez anos quase mais

alta que a professora nos seus cinqüenta anos. Lembrando o conceito de claro e escuro de Muniz Sodré (2000, p 9) , pode-se dizer “a mais escura da sala”.

Um dia, eu vi Lori do alto de seus dez anos quase sumir na sala de aula. Lembrando a fala da menininha que reforçou em mim o desejo de tratar o tema da construção de identidade étnica na escola, vi Lori ficar *pequenininha, pequenininha*. A professora a chamou na frente da sala para "ilustrar" a história de sua genealogia.

Foi assim...

Meu avô italiano veio para o Brasil. Aqui conheceu minha avó. Ele era lindo e loiro de olhos verdes e feições finas, se encantou por aquela negra de pele bem escura, de lábios muito grossos e feição fechada, beijão caído, (ela gargalhou e as crianças riram, algumas constrangidas) ninguém entendeu o que meu avô viu não minha avó, já que os dois eram tão diferentes. Mas tiveram filhos. Graças a Deus saíram claros e com as características do meu avô. Quando ele morreu, minha avó casou de novo com um homem igual a ela e teve mais filhos, todos, agora, iguais a eles.

Lori foi chamada à frente da sala para mostrar a evolução da família da professora. No início, parte da sua família era como Lori, com aquele cabelo duro, ruim, que nem esticando como ela estava fazendo com o cabelo de Lori saía do lugar. Depois, com as misturas eles foram clareando, inclusive, sua irmã tem a pele tão clara e os cabelos tão loiros e lisos que parecem cabelo de milho. Sua filha, então, Meu Deus, como saiu ao avô é muito clara e muito linda. Já seu filho puxou à outra avó. Esta era uma índia de cabelo comprido que chegava às nádegas muito liso, tinha uma pele tão lisa, tão bonita, tão maravilhosa que todos elogiavam muito. Seu filho puxou à bela cor da avó índia, uma cor morena bem puxada que pode tomar sol ou chuva e não desbota, *como acontece com a pele da gente (???)*. Sua filha herdou a textura da pele da avó índia e a cor é a do seu avô paterno.

Para mostrar essa evolução a professora chamou outro aluno negro, mais claro que Lori e pegando em seu braço mostrou que sua família vinha clareando mais e mais. Inclusive, seu

marido também tem parentes negros, mas ele puxou aos mais claros e é bem bonito, bem branquinho. Já a irmã dele saiu mais escura. É muito preconceituosa, invejosa, não tem auto-estima pois tudo que acontece com ela culpa o irmão, dizendo que todo mundo sempre preferiu ele por ele ser branco e ela preta.

Após essas comparações, a professora mandou Lori e o outro garoto voltarem a seus lugares, ela precisou gastar mais tempo carregando sua angústia, sob os olhares dos colegas, pois "seu lugar" é na última fila da sala, o garoto precisou apenas se virar, seu lugar é na primeira fileira. E a professora vive repetindo que não adianta os outros terem ciúmes, pois todos sabem e ela não nega que ele é o seu aluno preferido, e é um direito dela escolher o aluno que mais gosta para as atividades. Então ela fez o seguinte comentário:

"Eu não tenho preconceito. Pra mim todo mundo é igual. O professor tem que dizer que todo aluno é bonito. A gente olha assim pra um menino como "A. e diz você é bonito..., mesmo ele não sendo."

Nessas horas, o papel de pesquisadora parece também ser um peso na vida, pois assistir a uma cena como essa e não poder intervir da maneira veemente requerida pela cena e que em outro espaço e em outro momento eu o faria me faz repensar certas escolhas.

O que fiz para tentar minorar tal questão? Como a professora vivia me pedindo para dar aulas sobre a "história dos negros", pedi licença e na aula seguinte me "reapresentei" (citando com orgulho muitos dos fatos colocados na introdução dessa dissertação, falando da beleza dessas mulheres que povoam meu universo); levei o livro de Joel Rufino "*Zumbi*", li os trechos iniciais para as crianças e discutimos sobre muitos aspectos dessa história. Sempre que surgia algum tempo vago entre as aulas, elas me pediam para ler mais alguns trechos de "*Zumbi*".

Como os alunos comentavam muito sobre a história, o livro passou a circular pela escola, principalmente entre as funcionárias da secretaria que demonstravam muita desejo em aprofundar o conhecimento sobre a temática.

Esses fatos demonstram tanta crueldade, que parecem ter saído de um mundo de ficção, perverso é verdade, mas fazia parte do cotidiano daquelas crianças que estavam ali para buscar um reforço na busca por horizontes.⁵⁴

Isso tudo aconteceu sistematicamente enquanto eu estive presente na sala. Em uma das aulas, ela leu com os alunos um texto do livro de História, então lhes pediu que observassem as fotos dos negros e percebessem como eles eram tristes e feios e concluiu que era assim porque eram escravos e por isso tinham aquela feição fechada. Mas que hoje não, os negros são alegres, felizes porque são livres e podem fazer festas. Mas naquele tempo os brancos tinham muito medo dos negros porque os negros costumavam fazer bruxaria...

Tais episódios reforçam a idéia da necessidade de preparar bem as professoras e professores para o exercício dessa profissão que exige tanta responsabilidade.

Professora Noélia não consegue perceber que Lori e outros afro-descendentes como ela têm a capacidade de encantar-se com as descobertas e encantar quem tem a sensibilidade suficiente para perceber quando desabrocham e finalmente enchem o peito e falam bem alto para todos seu sonho de ser advogada, e depois da colocação de longas trancinhas no cabelo (uma semana após o episódio no qual a professora a chamou para ilustrar sua história), também o desejo de ser modelo. Ver aquela menina dia a dia liberar aquele sorriso lindo, pedir para ler sua poesia para a turma, mostrar e explicar o seu desenho é uma recompensa para os momentos

⁵⁴ NASCIMENTO, Gilson. SILVA, in: Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador: Edufba: 2001. Apresentação.

dolorosos que se vive quando se sai por aí com todos os sentidos aguçados, voltados para a percepção do “episódios miúdos” do cotidiano escolar.

Outros passaram, finalmente, a sentir coragem para falar orgulhosamente sobre seus antepassados, pois até então só o menino que tem ascendentes italianos, como a professora, tinha a coragem de citá-los, parecia que quem é afro-descendente não tinha história para contar...

Na outra escola, um garoto assumiu abertamente o candomblé como sua religião. Em uma ocasião quando eles estavam conversando em grupo sobre os questionários que haviam respondido, uma garota viu sua resposta escrita sobre religião e alarmou a turma para isso. Ele confirmou e no início de sua fala ficou inseguro, pois muitos dos evangélicos da sala, principalmente essa menina, passaram a vê-lo como alguém a ser evitado.

Quando ele olhou para mim, elogiei sua atitude e o encorajei a falar para os colegas como era o seu dia a no terreiro onde mora com a avó. Ele demonstrou seu grande conhecimento sobre essa religião afro-brasileira. Relatou alguns rituais, explicou o significado de algumas palavras. Depois desse momento a turma passou a respeitá-lo mais. Seus colegas ficaram impressionados com a sua sabedoria, sendo tão jovem quanto eles. E. tinha na época dez anos. Ele não gostava da escola. Faltava muito, mas na terceira unidade já estava com notas suficientes para ser aprovado. Era a sua tática para sair dali o mais rápido possível.

Nessa escola, o comportamento inicial das crianças referendava-se na constante fala da professora, evangélica, desqualificando aspectos relativos às religiões afro-brasileiras. Ela costumava fazer comentários sobre pessoas que estariam em dificuldades financeiras e/ou amorosas e iam procurar alguém para fazer “um feitiço”, ora ela dizia “uma macumba” e terminavam ficando em situação muito pior, pois tinham era que se encontrar com Jesus. Tais falas eram colocadas para os alunos que mesmo desconhecendo quem seriam essas pessoas faziam comentários sobre o acerto dessas palavras.

A discussão sobre a questão étnico-cultural e a questão racial a partir da virada cultural da década de 60 do século passado resvala na idéia de representação. Dessa forma o "ser negro" é visto como uma construção do homem branco que buscava justificar suas ações para a manutenção da escravidão. Mas Munanga (1999, p. 39) afirma:

...os valores ligados à ideologia da cor se difundem no resto do corpo social. Os fluxos aqui são mais livres e favorecem a emergência de categorias ao mesmo tempo sociais e biológicas, abertas por cima mas fechadas por baixo...

Então, para Lori e outras crianças negras das séries iniciais do ensino fundamental importa o tratamento recebido das professoras e a influência deste no próprio tratamento dado pelos colegas a partir da percepção de características somáticas.

Certa vez, após um dos "discursos" da professora sobre sua origem, um garoto que se auto-identifica como branco estava com uma tesoura na mão e com ar de deboche chamava uma menina negra para que ele pudesse *ajeitar* o seu cabelo. Quando lhe perguntei porque ele sugeriu isso, ele disse que aquele cabelo era muito feio e ele poderia dar um jeito cortando todo ele.

O mesmo garoto, num outro dia, quando os alunos tentavam explicar o significado da expressão "*pular carniça*" (nome de uma brincadeira infantil), disse que era colocar Gal, uma colega negra, no chão e pular por cima dela, pois ela era a própria carniça. Nesse momento outros alunos trouxeram a idéia de associar a palavra "carniça" a urubu, afirmando que este é um animal que só apresenta aspectos negativos por ser preto.

Mesmo diante de fatos como esses a professora sempre mostrava-se satisfeita por fazer parte do seu currículo a discussão sobre "etnia". para ela, isso provava que não tinha preconceitos, assim como entre os seus alunos também não, quando Iara chama Pedro de "negro do Bozó" e ele reage chamando-a de Parmalat - branca azeda, eles estão fazendo isso porque um está apaixonado pelo outro e esse é o modo que encontraram para uma aproximação.

Remetendo ao conceito de branquitude⁵⁵ discutido por Maria Aparecida Silva Bento (CARONE e BENTO 2002, p. 29), é possível perceber nas atitudes da professora branca o seu “descompromisso” político com o resultado das ações de exclusão e negação, agindo como se ela não tivesse de fato nada a ver com isso, não reconhecendo os privilégios que a sua condição pode ter-lhe trazido. A sua incapacidade de perceber o sofrimento do outro, fruto dessa condição, a faz colocar a culpa nele próprio pela situação gerada. Nesses episódios surge a desvalorização do outro como pessoa, e no limite, como ser humano.

5.5 – AS COMEMORAÇÕES NA ESCOLA

“Poderemos brincar, folgar e cantar...”: ⁵⁶

No início de cada ano letivo as escolas recebem um calendário com datas comemorativas. Assim o dia das mães, dos pais, da árvore, do folclore, do aniversário da escola dentre outros são comemorados com atividades diversas.

Na Escola Democrática Estadual Zumbi dos Palmares, além de todas as datas comuns às outras escolas, comemora-se também o dia 20 de novembro. (Ver fotos – Anexos 8 a 10). Em 2001 os festejos relativos a esse dia foram organizados a partir da percepção de Zumbi como o patrono da escola, não incluindo discussões sobre ser esse o *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Em 2002 as atividades foram programadas para os dias 20, 21 e 22 de novembro, dentro da *Feira de Cultura e Consciência Negra*, na qual vários temas foram abordados como *meio-ambiente, direitos humanos, violência e drogas*. Segundo a professora da turma onde concentrei

⁵⁵ Branquitude: Traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das idéias sobre branqueamento. (BENTO e CARONE, 2002, p. 25)

minhas observações o tema de sua turma seria “*Zumbi e Jesus*”, porém no decorrer das atividades não houve de fato uma abordagem que remetesse a esse tema.

A camisa alusiva à feira tinha o retrato de Zumbi nas costas. Os cartazes que tratavam sobre aspectos da cultura e da consciência negras foram produzidos pelos alunos do noturno (à noite além dos cursos de educação de adultos e aceleração, existem turmas regulares de 5ª a 8ª séries e à tarde existem duas turmas de 5ª série e há um projeto de implantação da 6ª para 2003).

As produções dos alunos do matutino versaram sobre os outros temas referidos anteriormente, mas algumas meninas estavam vestidas de baiana, apesar disso não ter nenhum tipo de discussão (Ver anexo 10, figura 19). Outras crianças estavam com roupas estilizadas lembrando a vestimenta de corais (Ver anexo 10, figura 20).

A merenda servida nesse dia foi cachorro quente e suco. Um grupo de pagode formado por quatro adolescentes da comunidade finalizou as atividades da manhã do dia 22 (dia em que se concentraram as atividades, pois os outros dois foram utilizados para a organização) tocando para os presentes. Apesar de ser um dia festivo, houve pouca participação da comunidade. Esta sente orgulho de ter uma instituição escolar com o nome do único herói negro reconhecido oficialmente no país.

O grupo que luta pelo resgate do nome do bairro para Beiru, aprovou a mudança do nome da escola por associar a própria história do espaço ocupado com a memória dos quilombos e sendo Zumbi considerado como o grande nome quilombola do país sua aceitação foi imediata. Então, a memória do bairro, estando relacionada a esses fatos, está contemplada na denominação recebida por uma das suas principais escolas. Mas a queixa de distanciamento da escola com a comunidade é sempre muito constante.

O diretor da Associação Palmares é líder sindical e exercia o mandato de Deputado Estadual, (não foi reeleito), é morador do Beiru e um dos maiores defensores dessa

denominação. Ocorreu um episódio interessante em relação a ele na escola Municipal, sua foto está no livro de história da 4ª série, isso causou muita satisfação aos alunos. Quando viram informaram à professora e procuraram saber mais informações sobre ele. Por não saber, a professora pediu para eu ajudá-la. Quando falei sobre ele relatando a sua ligação com o seu bairro de origem passaram a discutir também sobre alguns políticos do bairro do Pau Miúdo e a atuação deles. Devido ao fato do político usar o cabelo no estilo *rastafari*, os alunos ligaram a sua imagem à de quem luta pelas questões ligadas à cultura negra, e viram nisso um fator positivo. Lembraram da sua imagem da campanha política das últimas eleições. não .

Em uma das escolas, na campanha eleitoral de 2002, durante cerca de uma semana, as aulas na escola foram muito prejudicadas, pois numa quadra comunitária situada em frente à escola, separada desta apenas por um gradil, estava sendo construído um palanque para um comício e o barulho da obra e a constante movimentação de carros com material e fiscais da obra e dos candidatos atrapalhavam sobremaneira qualquer atividade intelectual, mas tanto as professoras como as crianças disseram já estar acostumadas, pois, como o Vereador do bairro tinha ligação com muitos políticos “importantes”, aquela quadra e até as dependências da escola eram constantemente utilizadas para eventos.

Certa vez um dos alunos mais velhos da turma havia ficado na sala no horário do intervalo para concluir alguma atividade e teve o seguinte diálogo com uma das funcionárias da escola que havia entrado na sala “para ter uma visão melhor” da movimentação:

Aluno: *Esses políticos, não fazem nada pela gente e ainda vem aqui atrapalhar as aulas com esse barulhão. É por isso que eu digo a meu pai que não vote em ninguém.*

Funcionária: *Que é isso menino, se não fosse o prefeito você não tinha escola, tava aí pela rua. Um prefeito como esse, você tem que agradecer a Deus todo dia.*

Aluno: *Mas tia, eu não ouço nada e nem penso direito com essa zoada. Não podia fazer outra hora?*

Funcionária: *Você é muito ingrato, além de escola, ele faz festa e você não sabe agradecer? Que escola é essa que não ensina vocês a respeitarem autoridade? Pois você deve é dizer a seu pai que vote em quem de fato faz pela Bahia.*

O aluno desistiu da atividade e da conversa, deu um riso irônico e saiu cantarolando a música de um candidato do partido de oposição ao do Prefeito. A funcionária saiu indignada, dizendo que iria dizer à diretora que aquelas crianças precisavam aprender a respeitar os mais velhos e as autoridades...

As marcas deixadas pelo recalde construído nas relações entre os diversos grupos no país foram tão avassaladoras que ainda hoje, apesar de todo o avanço sobre as discussões relacionadas às questões étnico-cultural-raciais, a escola ainda apresenta cenas que podem ser classificadas como criminosas, mas ainda pouco percebidas e sequer vistas como dignas da imputação das sanções que a lei permite.

É verdade que as professoras também são vítimas dessa mesma estrutura nascida sob uma égide recalcadora, mas ao penetrar no universo pedagógico não deveriam buscar um desenvolvimento de um pouco mais de sensibilidade para lidar com pessoas? Sem falar na própria formação profissional? Reconheço que elas sofrem muito com a estrutura desgastada da educação brasileira, mas sentir é questão de pele... e quem procurou a escola como espaço de formação para embasar uma possível ascensão social e se viu “expulso” dela ou enquadrado em seus padrões homogeneizantes e não conseguiu a tão sonhada mudança de vida torna-se uma vítima de uma realidade que lhe exige uma competência a qual a escola se comprometeu a desenvolver-lhe e não o fez. Daí a necessidade das professoras sentirem a escola a partir do lugar do outro – aqui, seus alunos.

5.6 - SELEÇÃO DE TRECHOS DE ALGUNS DEPOIMENTOS

A gente tropeça sempre nas pedras pequenas, porque as grandes a gente logo enxerga.

Foram mantidas as auto-identificações dos entrevistados. Os depoimentos são literais, mas os nomes são fictícios.

PROFESSORAS

MÔNICA – NEGRA - 50 ANOS — CURSO DE MAGISTÉRIO - 20 ANOS DE TRABALHO

Eu trabalho como professora há vinte anos, tanto em escola pública como em particular. nunca fiz um curso sobre a cultura ou história do negro, mas sempre procuro me relacionar com pessoas que entendem bastante do assunto por dois motivos: por ser negra e para tentar passar para os meus alunos que temos que lutar por um Brasil melhor que os direitos são iguais. Acho bastante interessante discutir esses assuntos, principalmente quando um aluno de cor clara quer discriminar o colega de epiderme escura. Daí aproveito para o trabalho de conscientização que o preconceito existe e só depende da gente para combater.

NÚBIA – PARDA - 45 ANOS – CURSO DE MAGISTÉRIO – 20 ANOS DE TRABALHO

A maioria dos alunos se acham moreno, outros brancos, nenhum negro. Eles acham que sendo um pouco mais claro é branco. Nunca fui discriminada, se fosse iria tentar me sentir para cima, através da luta, diálogo e com muito estudo. Se fosse minha reação seria bastante calma. Só vamos acabar com isso com debate, com discussão, com união e opinião de cada um para podermos chegar a um bom senso de que podemos mudar um pouco através de muita luta e respeito ao próximo e sempre dizendo que tudo está dentro da gente e quando se quer mudar depende de nós, na minha opinião acho que nunca vai acabar o racismo, mas podemos combater.

CATARINA – BRANCA - 28 ANOS – CURSO DE MAGISTÉRIO – 10 ANOS DE TRABALHO

Boa professora é aquela que compreende os problemas de seus alunos parando para ouvir quando ele quer falar sobre a família e mantém disciplina em sala de aula e trata todo mundo igual. Aqui os alunos negros e brancos são tratados da mesma forma; Nos livros que escolhemos existe a mesma quantidade de famílias negras e brancas e isso é muito bom.

ROSA – NEGRA - 38 ANOS – CURSO DE MAGISTÉRIO – 20 ANOS DE TRABALHO

No ambiente escolar os alunos sempre xingam os colegas utilizando ofensas raciais. Nessas hora levo o aluno a compreender que existe o racismo, mas temos que partir para luta, conscientizando as crianças que todos são iguais o que muda é a epiderme. A escola sempre deve estar tentando conscientizar que é preciso se unir,

lutando pelos mesmos direitos - sempre trabalhando com textos dizendo para eles que a mudança depende sempre de nós porque sempre vai existir esse preconceito racial.

NÉLIA – BRANCA - 53 ANOS - CURSO DE MAGISTÉRIO - 25 ANOS DE TRABALHO

Boa professora é a que trabalha com todos da mesma maneira, independente da raça. Cada um sabendo seu lugar não dá problema. Não vejo na escola esse negócio de racismo. Deve existir curso para professor sobre esses assuntos, mas só se ele não for racista. Se ele for racista o curso não adianta. Ninguém vai mudar a cabeça dele.

JÚLIA – AFRO-DESCENDENTE - 38 ANOS, FORMADA EM PEDAGOGIA – TRABALHA HÁ 12 ANOS. (Tem a pele clara e muitos traços somáticos, como cabelo e formato do nariz típicos de algumas etnias africanas)

Quando eu era criança, tinha um amigo negro, bonitão e minha mãe me proibiu de andar com ele. Chorei muito, meu pai ficou do meu lado, mas não adiantou, na adolescência aconteceu de novo. Apesar de minha mãe ser assim eu e meu irmão temos amizade com todo mundo. Tenho um tio que se diz de origem portuguesa, ele diz no trânsito “só podia ser preto”. Ele achava que não tinha negros na família, meu irmão fez a nossa árvore genealógica e provou que tem negro sim, meu tio se afastou da gente por causa disso. Meu marido reclama muito também de minha amizade com negros e pobres.

Na escola, a maioria dos alunos são afro-descendentes. percebo o racismo até na forma de tratamento, tanto entre professores como entre alunos. Para acabar com isso é preciso chamar a atenção para as diferenças, lembrando que elas existem, mas isso não muda a necessidade de respeitar os outros. Deve começar de cada um: aluno, direção, professor, corpo técnico conhecer sua origem e aprender a valorizar-se para aceitar o outro.

LIA - 52 ANOS. NEGRA. CURSO DE MAGISTÉRIO - 20 ANOS DE TRABALHO

Ainda tem um caminho grande para os professores crescerem. Sempre morei num bairro pobre, sou negra e não vou conseguir crescer. Na infância eu não percebia essa diferença entre as pessoas. Atualmente tenho percebido. Mas acho que até falar no assunto já é preconceito. Tem sido falado muito nisso.

ALUNOS:

BELA, 10 ANOS, MORENA

Eu tenho cabelo preto, olhos castanhos, sou feia. Tenho mancha de ferida porque quando era pequena só andava brincando de areia, pegava coisas do chão e por isso que eu sou preta por causa da ferida da mancha. Minha mãe mora numa casa, meu pai na outra, às vezes eles não se entendem e isso me magoa muito. Eu admiro muito meu pai, quando ele brinca comigo ele me conta história, fala que me ama e a minha mãe não, a minha mãe ela só anda reclamando comigo sem necessidade. Eu não gosto da escola porque ela é muito silenciosa e na hora do recreio os meninos brigam. O que eu mais gosto de fazer nela é ler, escrever e brincar de correr e de dançar.

MILA – 12 ANOS, BRANCA

Eu me orgulho de minha cor porque eu não sou racista. Eu brinco com todos os meus colegas, mas não gosto quando os meninos brigam e eles brigam o tempo todo. Eu acho minha escola muito boa, e grande, espaçosa e tenho muita amizade.

PEDRO- 10 ANOS, NEGRO

Sou negro, sou negro sim e me orgulho muito disso, gosto de repetir porque aqui na sala tem muito racista. Minha família é formada por oito pessoas, todos são muito legais, compreensivos e amorosos. Eu tenho um irmão menor do que eu, ele é tudo pra mim, eu o amo muito. Eu sou muito feliz, só fico triste quando na escola me xingam e ninguém faz nada. Mas lá em casa minha avó e meu pai falam muito das leis para quem é racista e eu vou ser advogado para não deixar ninguém ser racista. Mas eu acho que na escola devia falar mais sobre todas as raças e ensinar que ninguém é melhor que ninguém.

Eu queria dizer uma mensagem:

Irmãos não brigam, não podemos fazer o racismo porque somos irmãos.

RAQUEL, 12 ANOS , MORENA

Eu não sei para que o racismo. Eu não gosto que fale da cor de minha família. Sou orgulhosa porque não tenho racismo, mas minha mãe tem. . Eu gosto muito de minha vida e não quero que ninguém fale mal dela.

HUGO, 9 ANOS, MORENO

Eu sou moreno e acho minha cor muito linda. Gosto da escola e das professoras, mas não suporto as meninas grandes, se eu pudesse espancava todas elas. Só ficam fazendo hora comigo.

VERA, 9 ANOS, NEGRA

Queria contar uma história:

Era uma vez uma menina estudiosa, gentil e muito meiga que só queria ser feliz e a sua família era muito alegre, mas ela não se sentia feliz e alguns dias ela foi amando a si própria e achando que um dia podia ser feliz, mas só gostava de ficar dentro de casa. Ela achava o racismo uma coisa absurda.

LENE – 12 ANOS, MORENA

Eu sou Lene, sou uma pessoa tranqüila, simples, morena sim, porque não sou racista, pois gente decente não é racista. Adoro quando minha avó fala sobre a infância dela eu e minha mãe paramos pra escutar.

LORI, 10 ANOS, NEGRA

Sou alta, tenho olhos castanhos escuros, sou negra e me orgulho muito disso, porque gosto de minha cor. Em minha casa moram seis pessoas. Gosto muito de compreensão e harmonia. Admiro muito minha avó porque ela é forte e briguenta, outro dia meu avô quis bater nela, ele tava bêbado, minha vó segurou ele e empurrou no sofá, ele caiu sentado e nunca mais fez isso. Eu gosto muito de estudar e brincar de briga. Não

gosto muito da escola, é muito suja, deviam limpar os banheiros e dar mais merenda e mais outras coisas.

Selecionei apenas algumas falas de professoras e alunos. Percebi, de forma geral, que as professoras, como elas mesmas dizem, reconhecem a necessidade de buscarem um melhor preparo para lidar com as questões das diferenças étnicas na escola, apesar de algumas não acreditarem na possibilidade de mudança, nem em termos de grupo, nem em termos pessoais. Já outras demonstram uma boa percepção da questão e dão sugestões bastante plausíveis. Outro aspecto observado é que algumas estão ainda em busca de compreender a sua própria construção identitária. No caso de professora Júlia, mesmo em sua família as tensões oriundas da pertença étnica surgiram de maneira muito forte desde sua infância. Foi preciso uma prova cabal da origem de seus membros e quando esta foi confirmada teve como resultado um rompimento. É uma experiência muito rica e emblemática para compreendermos a ‘percepção’ que muitas pessoas têm sobre a formação étnica desse país e os sentimentos gerados pelas contradições existentes.

Nos depoimentos das crianças percebemos a “vitória da morenidade”, refletindo a própria escolha do país em identificar-se com os elementos que marcam a miscigenação e não aqueles que poderiam ser representativos de um ou de outro grupo étnico, mais especialmente os afro-descendentes pois diariamente eles convivem na escola com a exclusão de seus valores e de quem porventura venha a assumi-los. Mas algumas crianças já se colocam como orgulhosas de suas origens e declaram isso com tranquilidade. Também é possível notar, mais uma vez, como a questão da afetividade é importante para o desenvolvimento das crianças, aquelas que se sentem amadas e respeitadas colocam-se como felizes e as que não se sentem queridas dentro da família demonstram a insegurança e a tristeza causadas por essa situação.

Elas também percebiam o tratamento dado à questão étnica na escola. Algumas assimilam o discurso dos adultos e o reproduzem através do mesmo uso de mecanismos de exclusão e negação; outras, devido muitas vezes à mediação da família e de outros grupos de pertença, percebem tais mecanismos e mesmo sem conseguirem explicitar objetivamente o que percebem posicionam-se contra isso. Demonstram assim, o quanto é importante uma idéia de comunidade forte para se evitar os males da exclusão reproduzida pela escola.

CAPÍTULO VI - INTERPRETANDO ALGUNS DADOS E ENSEJANDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES

6.1 - ESTUDANTES

página de um livro bom...

Os alunos da Escola Municipal que têm mais de doze anos são repetentes e já estão muito desenvolvidos fisicamente. Sempre surgem muitos conflitos entre eles e os alunos menores. Inclusive, ocorrem ofensas entre eles utilizando termos ligados à cor, numa tentativa de desqualificar o outro a partir de uma característica somática.

Uma das poucas categorias que apresenta percentuais bastante diversos entre as crianças das duas escolas é a religião. Na Municipal quase metade dos alunos declaram-se católicos e na Zumbi um percentual muito próximo declara-se evangélico. Vide Tabela 9.

TABELA 9
ESTUDANTES - RELIGIÃO

I- PERGUNTAS GERAIS: TOTAL				
	ZUMBI 32 ALUNOS		MUNICIPAL 25 ALUNOS	
NÚMEROS TOTAIS	ABS. 32	100%	ABS. 25	100%
RELIGIÃO				
CANDOMBLÉ (TRAD. AFRIC.)	1	3,0	1	4,0
CATÓLICA	8	25,0	12	48,0
ESPÍRITA	-	-	3	12,0
EVANGÉLICA	15	47,0	4	16,0
METODISTA	-	-	5	20,0
NÃO TEM	8	25,0	-	-
NÃO RESPONDERAM	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa UNEB - 2002

Outra informação na qual há uma grande diferença é em relação à percepção do tratamento dado aos assuntos sobre a questão racial: é de 100% na Municipal e de 63% na Zumbi, inclusive com a maioria dos alunos das duas escolas afirmando não saber quem foi Zumbi dos Palmares.

Dos 25 alunos da Municipal, 8 disseram ter sido xingados com termos relativos à cor. A maioria absoluta admitiu que se sentiu muito mal. Dois deram respostas que ressaltavam o orgulho da cor; um deles ameaçou quem lhe ofendeu com um processo, alegando que racismo é crime. Uma das meninas disse ter ficado muito triste, mas não reagiu, porque não adiantaria nada. Dois alunos e duas alunas reagiram através de enfrentamento físico, anunciado por frases assim:

- *Eu me senti arrasado e dei um soco nele.*
- *Eu me senti normal e sentei a mão no rosto dela.*
- *Fiquei ofendida. Fui em cima dela, bati nela e xinguei de vagabunda.*
- *Fiquei ofendida. Voei nos cabelos dela.*

Na hora em que surge uma briga, instala-se uma grande algazarra na escola, com as crianças dividindo-se e tomando partido de um ou de outro colega, mas o adulto que aparece para separar a briga não considera a origem do conflito e atribui o fato ao instinto violento, que as fazem brigar mesmo sem motivo.

É possível que a reação violenta das crianças da Municipal possa estar relacionada à própria forma como algumas mães têm lidado com determinadas questões dentro da escola. Durante o tempo em que estive fazendo a observação, pude presenciar duas mães entrando na escola para agredir crianças que teriam brigado com seus filhos, outras entraram na escola para bater nos próprios filhos. Esses episódios deixaram todos muito assustados, especialmente as crianças, mas muitas delas citavam esses acontecimentos para afirmar-se diante das outras dizendo que suas mães também eram capazes de agir assim.

Segundo a coordenadora pedagógica, somente uma vez uma mãe esteve na escola para “brigar” com a professora porque esta teria ofendido seu filho racialmente, mas segundo a avaliação da própria coordenadora, a mãe se equivocou, porque ali não existe racismo. Ela convenceu a mãe que a professora deve ter dito alguma coisa e como o filho dela deve ter um trauma por causa da cor, este não entendeu a fala da professora. A mãe foi aconselhada a procurar ajuda para o filho. Tal fato foi comentado posteriormente por funcionárias que ouviram a explanação da coordenadora, negaram que tenha sido dessa forma, confirmaram que de fato ocorre xingamentos desse tipo muito constantemente na escola e muito gente lá dentro acha natural esse tipo de coisa.

Mais uma vez é a confirmação do imaginário da *branquitude* permeando as relações na escola. Nesse caso a *branquitude* foi incorporada por mais uma pessoa com traços característicos de ascendentes negros, mas se valendo da cor da pele clara para se incluir no grupo dos que “nada têm a ver com isso”.

Na Zumbi das trinta e duas crianças entrevistados apenas um menino e uma menina admitiram terem sido xingados com palavras relativas à cor. E dentre todo o grupo só um disse ter reagido violentamente a um tipo de xingamento. Essa resposta contrasta com cenas observadas por mim. Havia sempre muito conflito entre eles e esses conflitos eram encerrados com o uso de expressões relativas à cor da pele, mas na percepção deles não ocorria assim.

Como compreender tais fatos? Será que o desconforto de saber-se pertencente a um grupo destituído de privilégios não os leva a considerar-se não fazendo parte dele? Ensejar uma reação aos xingamentos não seria assumir-se enquanto membro do grupo a ser negado?

Partindo das reflexões de Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 28) poderíamos dizer que estamos diante da necessidade de se criar referências, investindo-se na construção de um imaginário positivo que reforce a auto-estima dos afro-descendentes a fim de ajudar-lhes a criar

mecanismos de defesa que os façam perceberem os dispositivos da ‘branquitude’ para conservar-se no poder e combatê-los.

6.1.1 - A vitória da Morenidade

Na tabela 10 é possível ver a auto-identificação das crianças em relação a sua cor.

TABELA 10 – ESTUDANTES - AUTO-IDENTIFICAÇÃO

I- PERGUNTAS GERAIS: TOTAL				
	ZUMBI 32 ALUNOS		MUNICIPAL 25 ALUNOS	
NÚMEROS TOTAIS	ABS. 32	100%	ABS. 25	100%
COR				
AFRO-DESCENDENTE	1	3,1	-	-
AMARELO	1	3,1	1	4,0
BRANCO	4	12,6	3	12,0
INDÍGENA	-	-	-	-
MESTIÇO	-	-	1	4,0
MORENO	17	53,2	10	40,0
MULATO	-	-	2	8,0
NEGRO	5	15,6	2	8,0
PARDO	-	-	4	16,0
PRETO	3	9,4	2	8,0

Fonte: Pesquisa UNEB - 2002

A maioria das crianças entrevistadas na Zumbi (47%) declara-se evangélica, cerca de 25% são católicos, poucos gostam de carnaval; dos que gostam dois sairiam em blocos afro ou afoxé (sendo o mais citado o Araketu). 53,3 dos alunos declaram-se morenos; 15,6% negros; 12,6% brancos; 9,4% pardos. 63% diz que na escola normalmente fala-se sobre assuntos referentes à raça negra, desses 57% acha que se poderia falar mais ainda. Dentre os assuntos mais falados está a comemoração da abolição da escravidão, lembrado por 65% dos alunos. Isso

contrasta com a resposta das professoras, as quais declararam, em sua maioria, que comemoram a data de 20 de novembro como data máxima da negritude. . Mas, para confirmar a percepção dos alunos, apenas 32% das crianças dizem conhecer a história de Zumbi dos Palmares, mas quando solicitamos que contassem, demonstraram ter poucas informações.

Na Municipal, levando em consideração que a idade prevista para se estar na 4ª série é de 10 anos, 15 alunos , ou seja 60% estão acima da idade, isso caracteriza um alto índice de defasagem idade-série. A maioria das crianças entrevistadas (48%) declara-se católica, cerca de 16% são evangélicos; 12% são espíritas (talvez por uma leve influência da professora que assim se declara); a maioria gosta de carnaval. Apesar de no bairro ter um histórico de criação de blocos afro e afoxé, poucos saíam neles, sendo novamente o campeão o Araketu. 100% diz que na escola normalmente fala-se sobre assuntos referentes à raça negra, desses 85% acha que se poderia falar mais ainda. Dentre os assuntos mais falados estão a comemoração da abolição da escravidão, lembrado por 69% dos alunos. Quase todos desconhecem a história de Zumbi dos Palmares.

Analisando em conjunto as respostas dos alunos das duas escolas, por apresentarem percentuais muito próximos, pude observar: cerca de 63% dos alunos acha que existe racismo na Bahia, apesar de na escola onde estudam, 71% não identificarem tratamento diferenciado entre negros e brancos. (mas os que identificam o fazem com muito dor, nas entrevistas, nesse momento ficavam calados por algum tempo, como se rememorassem algum episódio acontecido e que foi a causa da resposta). Já tendo muitos deles sofrido discriminação por serem negros, principalmente na escola, embora ninguém admita ter discriminado racialmente algum colega. Todos os alunos entrevistados afirmam que na escola normalmente fala-se sobre assuntos referentes à raça negra, desses 85% acha que se poderia falar mais ainda. Segundo as crianças o assunto mais abordado é a abolição da escravidão. 80% dos alunos declaram gostar de ouvir

historinhas com personagens negros, mas dos alunos entrevistados apenas dois lembraram dos personagens, que foram "O negrinho do pastoreio" e o "Saci Pererê".

57% acha que os livros didáticos apresentam o mesmo número de famílias negras e brancas. Quanto à televisão, 53% acha que o número de negros na televisão brasileira não reflete a realidade, 46% diz que isso é ruim, a maioria não vê isso como um problema. 58% das crianças entrevistadas gostaria de ter uma boneca negra, 42%, não.

Confirmando alguns aspectos observados na estruturação da proposta de pesquisa, as crianças entrevistadas, como a maioria absoluta dos outros membros da comunidade escolar, não assumem a palavra negro como designação para a sua cor. Nas escolas o discurso relativo à pertença étnica não é incentivado e se ocorre resvala pelo lugar comum de comemorar o dia 13 de maio como "dia do negro brasileiro".

Se pudermos considerar que os objetos preferidos pelas crianças refletem algum tipo de disposição interna, teríamos aqui quase metade delas negando uma imagem física que talvez lembrasse a sua própria imagem.

As crianças reconhecem a não representatividade dos negros na mídia televisiva, mas, em sua maioria, não percebem isso como algo destoante da realidade de um país com a formação étnica como a do Brasil, mesmo vivendo em Salvador, em uma área de predominância absoluta de população afro-descendente. Também acha que seus livros didáticos estão equilibrados em termos de apresentação de famílias negras e brancas.

Refletem-se nas respostas das crianças a própria abordagem distanciada da temática, às vezes excludentes ou às vezes recalcadora praticada pela próprias escolas, cujos corpos docentes e administrativos não têm projetos para lidar com as questões identitárias dos afro-descendentes.

6.2 - PROFESSORAS E DIRETORAS - Seres *em busca de uma* práxis⁵⁷

Ação e reflexão são maneiras humanas de existir...

A princípio, as professoras e as diretoras entrevistadas demonstraram desconfiança sobre a atividade a ser realizada, mesmo tendo cada diretora recebido com antecedência um documento informando o que seria feito e um pedido de permissão para a sua realização na unidade escolar dirigida por ela. Tendo, inclusive, uma das diretoras demonstrado uma grande insatisfação a respeito do tema da pesquisa, declarando não concordar que se fale sobre 'essas coisas', principalmente na escola, pois quanto “mais se fala mais aumenta o racismo no país”. Entretanto, mesmo pensando assim ela permitiu a realização da pesquisa e respondeu à entrevista, apesar de durante todo o tempo fazer questão de deixar claro a sua insatisfação. Foi observado que os poucos alunos que se mostram desinteressados pela pesquisa foram justamente dessa escola, nas outras as crianças demonstraram muito entusiasmo e a chegada dos 'pesquisadores' chegava a causar rebuliço.

A maioria das professoras entrevistadas colaborou muito com a pesquisa, tendo algumas demonstrado um grande entusiasmo por poder falar no assunto, pois vislumbraram no fato alguma forma de ajuda para tentar dirimir os problemas identificados por elas no cotidiano escolar em relação à questão étnica.

Foram entrevistadas dez professoras (cinco em cada escola) e as duas diretoras⁵⁸. O que foi respondido pelas diretoras será apresentado juntamente com as respostas das professoras, pois a separação das entrevistas só foi feita para se ter acesso a informações técnicas

⁵⁷ Trabalharei com as professoras com os números absolutos, pois seguindo orientação de Henrique Cunha Junior trabalhar com percentuais para um universo pequeno pode gerar distorções que mascaram a verdade.

⁵⁸ Quando eu me referir aos resultados não distinguirei entre os dois grupos, portanto os números corresponderão sempre às doze entrevistadas.

sobre a organização da escola, mas a investigação sobre as opiniões e a prática pedagógica foi basicamente a mesma.

Algo interessante foi percebido em relação à escolaridade: a maioria das entrevistadas têm mais de 15 anos de serviço. Sendo que cinco têm 20 anos e três 25 anos de serviço. Poucas têm o curso superior e, apesar de reconhecerem a existência da lei que cobra essa condição até o ano de 2007, apenas três estão cursando universidade e três demonstraram o desejo de fazê-lo, porém as outras não pensam no assunto. Provavelmente, porque estão esperando apenas completar o tempo necessário para a aposentadoria.

Em se tratando de religião na Zumbi das cinco entrevistadas **três** são evangélicas e **duas** católicas e na Municipal **duas** são católicas, **uma** é espírita e **duas** evangélicas. É possível observar a “inserção” de valores ligados ao evangelismo perpassando o currículo. Na Zumbi, fugindo à vocação laica do Estado brasileiro e conseqüentemente de um dos seus “aparelhos” que é a escola no muro que fica no pátio onde as crianças brincam e merendam existe um desenho estilizado, grafitado, de uma imagem que pode ser considerada como o símbolo do evangelismo para determinados grupos. E coincidentemente ou não, nessa escola quase metade das crianças entrevistadas declararam-se evangélicas. (Ver anexo 11, figura 22).

Em relação à cor o maior número de entrevistadas considera-se **parda** (**três** na Zumbi, **duas** na Municipal); **três** (uma na Municipal e duas Na Zumbi) se consideram **morenas**; **duas** se declaram **brancas** (as duas na Municipal) e duas se declaram **negras**, uma em cada escola.

Estes números demonstram uma grande proximidade dos revelados constantemente por fontes diversas que lidam com tais questões.

Quanto à existência ou não de racismo no país **dez** professoras consideram que existe racismo no país, duas acham que todos são tratados da mesma forma *quem não consegue crescer é porque não se esforça*. Nos questionários todas foram unânimes em dizer que não existe

racismo na escola, mas durante os depoimentos nas entrevistas surgem fatos e opiniões as quais revelam a percepção de fatos envolvendo tensões raciais. Inclusive afirmam que os livros escolhidos por elas tratam da mesma forma todos os grupos étnicos.

Na Municipal, quatro das professoras entrevistadas afirmam só falar sobre a temática negra na época do 13 de maio, as outras duas afirmam tocar na questão também na época do Vinte de Novembro. Na Zumbi, todas tocam no assunto rapidamente próximo ao 13 de maio e acham que se aprofundam muito no Vinte de Novembro, apesar de reconhecerem que não estão devidamente preparadas para dar conta da questão.

Quanto aos conteúdos trabalhados nas escolas percebe-se uma incoerência nas respostas: todas as professoras dizem existir nos livros didáticos adotados por elas o mesmo número de famílias negras e brancas. Mesmo afirmando trabalhar com livros tão equitativamente organizados, nunca contam para os alunos historinhas cujos personagens centrais sejam negros, a maioria alega não conhecer histórias com a temática negra, algumas chegam a citar *O negrinho do pastoreio* e o Saci Pererê como sendo a história que conhecem e nem na Zumbi dos Palmares, lembram do nome de Zumbi como possível personagem negro a ser citado. Talvez tais contrastes sejam explicados por uma constatação feita no final das entrevistas, as diretoras e todas as professoras se disseram despreparadas para lidar com as questões ligadas à pluralidade cultural, como prevê a nova legislação e principalmente como requer uma sociedade pluricultural. Provavelmente essa situação ainda deverá continuar por mais algum tempo, pois os cursos de capacitação que vêm sendo oferecidos a essas profissionais não tem contemplado conteúdos relativos à questão e muitas não mostraram interesse em se aprofundar na temática.

Talvez, a admissão desse despreparo para lidar com a diversidade seja o primeiro passo na busca por ações capazes de transformar as relações étnicas no cotidiano escolar e abrir-se para novas formas do fazer pedagógico. Apesar da construção da identidade étnico-cultural não

depender apenas das práticas pedagógicas, pode-se encontrar nelas um campo fecundo para o desenvolvimento dos diversos estágios capazes de organizar essa construção. E quanto mais bem preparados os educadores estiverem mais eficaz será o papel da escola na integração dos saberes diversos que compõem o *Brasil Plural*.

6.3 – PROPONDO CAMINHOS ?

*Coisa de nego, afinal, viva a Bahia.*⁵⁹

6.3.1 – Reflexões a Partir de Percepções

Ousar. Resistir. Persistir. Arriscar. Querer. Desejar. Sentir.

As educadoras precisam resgatar os valores oriundos de sua própria ancestralidade recalcada para encontrar os caminhos que lhes tirem do corpo essa dor fechada por cadeados e correntes cinzentas e opacas. É preciso abrir as portas, deixar o verde, o amarelo, o preto, o vermelho invadirem suas vidas e as salas de aula, que pode ser o pátio, a rua, a associação de moradores, a casa de alguma criança, qualquer espaço onde a f(r)icção de culturas possa criar e recriar possibilidades de transformação de práticas pedagógicas mofadas, inócuas e reprodutoras dos recalques construídos para a exclusão do “outro” e a sua denegação.

A busca de si mesmas talvez seja o primeiro passo. O encontrar-se o segundo passo. O enxergar em seus alunos suas próprias histórias de exclusão (em muitos casos de agentes da exclusão) e munir-se de estratégias para finalmente negá-las e fortalecendo-se a partir para a transformação do cotidiano da escola e quiçá de outros espaços também excludentes, talvez seja

⁵⁹ Raimundo Sodré. “Coisa de nego” Discos Poligram. 2451. 173. 1981.

um passo mais firme para transformar a escola em local onde se possa vislumbrar horizontes e ir ao encontro dele...

6.3.2 – Proposições a Partir de Concretas Ações

Reconhecer a formação da sociedade onde se está inserido, identificando os diversos elementos que a compõem, percebendo-os como complementares e não hierárquicos é importante para assumir o “saber-se” necessário e o “estar” preciso, subsídios capazes de estruturar a identidade e dela retirar os elementos apropriados para o alicerçamento da auto-estima necessária para a realização de determinadas atividades na vida.

Assim, para ser professora, acredito ser importante reconhecer nessa profissão a responsabilidade de lidar diariamente com *crianças que precisam de horizontes* e para ajudá-las a vislumbrá-lo quem assume o papel de educadora deve ter a sua própria auto-estima fortalecida, condição pra perceber onde estão os “horizontes” também para si.

Analisando a resposta da maioria das professoras à pergunta sobre como fazer para as elas se sentirem seguras em relação às temáticas relacionadas à Pluralidade Cultural concluí que a implementação de cursos sobre o assunto poderia ser uma solução, mas seria preciso fazer um investimento em novas estruturas, metodologias e uma seleção de conteúdos pertinentes para garantir a construção de um conhecimento realmente eficaz, pois uma das maiores queixas que fazem em relação aos diversos cursos dos quais participam é a sua falta de eficácia e a pouca possibilidade de aplicação dos conteúdos tratados.

Nos dois bairros há uma prevalência da população negra. A dinâmica presente nesses “territórios” faz com que a *arkhé* africana circule nas comunidades de tal forma que é possível perceber nas relações do cotidiano a influência de seus costumes tais como: formas de

organização do espaço; utilização das plantas com determinados fins; a valorização da oralidade para a transmissão de saberes, refletindo-se inclusive na grande musicalidade flagrante nas constantes manifestações culturais preparadas pelos moradores; a sociabilidade nas relações entre os moradores; o uso da alimentação como forma de estabelecer interações com valores diversos; a estrutura de lendas e contos dadas às narrativas constantemente invocadas nas conversas etc.

O paradoxal é a ausência desses elementos nas escolas. Quando as crianças chegam para ampliar seus encontros com a palavra escrita ainda estão impregnados das formas de sociabilidade adquiridas nas comunidades, mas as práticas de *docilização* de corpos terminam por impor-lhes padrões de comportamento incompatíveis com aqueles desenvolvidos fora do espaço escolar. Muitos teóricos apontam fatos semelhantes a esses como uma das maiores causas do fracasso das crianças afro-descendentes na escola, traduzido como *evasão* e *repetência* e desencadeando a “*defasagem idade-série*”, hoje muito combatida através de uma série de projetos que se multiplicam a cada dia, mas não têm dado conta de resolver a questão.

A modificação das formas de se trabalhar com as diferenças no cotidiano da escola, assimilando esses saberes produzidos fora da escola, pode transformar essa realidade e para empreender essa modificação as educadoras precisarão desenvolver atitudes que incorporem práticas diversas daquelas difundidas através dos valores eurocêntricos que sempre permearam os cursos de formação de professores .

Pensando em uma metodologia que pudesse contemplar o desejo das professoras de ter cursos com os quais pudessem de fato se sentir preparadas para lidar com as questões suscitadas, imagino que a utilização dessas formas de expressão de origem africana deveriam servir de base para a estruturação dos cursos de capacitação e/ou formação, pois além de tratar dessas questões no conteúdo, também já estaríamos estabelecendo relações mais amplas em torno de práticas curriculares vivenciadas que devem permear esses cursos e abertura de discussão para a

estruturação do currículo das próprias escolas que se pretendem abalizadoras da Pluralidade Cultural.

E o que as crianças ensinam? Em suas falas as questões mais recorrentes compõem um discurso onde há uma idéia de solicitação de acolhimento, afetividade e cumplicidade (Ver textos das crianças – anexos 29 a 33 as relações construídas na escola). Na faixa etária na qual se encontram, a figura da professora é muito importante e se elas não encontram um referencial que reforce sua auto-estima e fortaleça os aspectos identitários de seu grupo étnico, dificilmente vão querer posicionar-se como pertencente a esse grupo não valorizado na escola.

Outro ensinamento dado por eles diz respeito ao papel da família, esta também deve incluir em seu repertório de assuntos aqueles ligados à história e cultura dos negros assim como a história de seus próprios antepassados imprimindo valor positivo a toda e qualquer ação geradora de significados capazes de elevar a auto estima das crianças. Assim como a família dever estar mais próxima da escola, trocando ela esses saberes.

E para perceber sentimentos presentes entre os alunos é preciso posicionar-se do lugar de onde eles próprios empreendem seus discursos e são atingidos pelos discursos que os excluem de muitos espaços na sociedade, que por si só já tem a sua grande carga de estereótipos e preconceitos que precisam ser enfrentados com muita firmeza.

Além dessa sugestão nascida a partir da percepção dos anseios das professoras e dos alunos com os quais interagi nas escolas onde a pesquisa foi realizada, remeto-me às propostas de algumas das pessoas citadas aqui como construtoras da base teórica da dissertação : Silva, A.C.; Gomes, Luz, N. Silva, P., Gusmão, que através de experiências e/ou pesquisas sobre a questão dos afro-descendentes e educação têm dado contribuições importantes para a formação de professores.

No geral, sugerem alguns pontos básicos os quais devem ser mediados no trabalho com professores e com alunos. Por exemplo, Petronilha Silva. (2000, p. 388-392) avaliando as atividades empreendidas por professores gaúchos, elenca uma série de atitudes que podem ser tomadas. **Atitudes que os professores devem mediar com os alunos:** confiança na capacidade própria; orgulho de pertencimento a seu grupo étnico, seu grupo social; autonomia de pensamento e ação; controle de preconceitos e de atitudes discriminatórias; solidariedade e colaboração; criticidade. **Ações dos professores na mediação com os alunos:** manter-se alertas para abolir, em si próprios e em seus alunos, sentimentos de inferioridade; atitudes e posturas submissas e dependentes; desvalorização de modos de ser, de viver e de pensar; atitudes etnocêntricas, individualistas; comportamentos alienados e alienantes.

As propostas de Petronilha Silva expressam atitudes que trazem em sua essência o fortalecimento da auto-estima tanto de professores como de alunos e a idéia da necessidade de se conhecer com profundidade a história e a cultura de seus grupos de pertencimento para poder reconhecer-se enquanto membro dele e sentir orgulho em afirmar-se como tal.

A própria Petronilha Silva, assim como Nilma Gomes e Ana Célia da Silva, na maioria dos textos nos quais tratam da formação de professores e/ou da educação pluricultural citam experiências de grupos culturais e/ou políticos como exemplos bem-sucedidos nessa área.

Transcrevo aqui os projetos citados por SILVA P.⁶⁰ :

São conhecidas as múltiplas experiências de escolas comunitárias, de aulas de reforço, de atividades culturais, desenvolvidas de norte a sul pelo Movimento Negro. O trabalho dos afoxés, blocos afro baianos são amplamente difundidos, como o do Ilê Ayê, do Araketu, do Olodum, do CECUPE - Centro Ecumênico de cultural Popular que apóia o funcionamento de escolas comunitárias. Entre tantos outros temos as publicações do CEDEMPA, que no Belém do Pará tem divulgado cartilhas e outros subsídios; das atividades dos Agentes de Pastoral Negros em Porto Alegre: (...) Buscando finalidades semelhantes, podem ser citados cursos promovidos por estabelecimentos de ensino superior, com o

⁶⁰ Artigo: Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? disponível em www.mulheresnegras.com.br

objetivo de educação para os direitos humanos, como o desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar.

Também devemos citar o projeto de Manuel de Almeida Cruz que na década de 80 organizou e ministrou cursos de combate ao racismo para professores⁶¹. Assim como as incursões de Silva, A. C. (1995; 2001) na análise dos conteúdos preconceituosos nos livros didáticos e na proposição de desconstrução dos preconceitos encontrados nos mesmos.

E para finalizar, mas não esgotando a lista de propostas bem sucedidas de um olhar plural sobre a educação, cito a experiência pedagógica de Luz, N. (2000a) ocorrida na Mini comunidade Oba Biyi, na Comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, realizada a partir de um projeto da Sociedade de Estudo das Culturas e da Cultura Negra no Brasil - SECNEB, nas décadas de 1970 1980 e, nas palavras de Luz, M. (in LUZ, N. 2000a, p. 13) *atendeu o prognóstico da Ialorixá Oba Biyi e visou reforçar a auto-estima das crianças e jovens mediante a elaboração de um círculo assentado nas formas de comunicação, valores e linguagem comunitária, permitindo assim lidar com êxito com o sistema oficial de ensino.*

Assim concluo a rica experiência de postar-me no lugar de pesquisadora, sem contudo deixar o lugar de sujeito, e a partir dele procurar compreender as tramas traçadas por uma sociedade como a brasileira para legitimar estruturas nas quais determinados grupos herdeiros do poder desde o momento de construção das relações sociais do país utilizam vários aparelhos para a sua perpetuação. Sendo um desses aparelhos mais perversos a escola, a qual nega a alteridade própria de crianças pertencentes a grupos étnicos diversos e tenta transformar todos em corpos amorfos apropriados para obedecer ordens sem muitos questionamentos, negando assim a

⁶¹ O projeto está explicitado no livro: Alternativa para combater o racismo. Salvador: Edições Núcleo Cultural Afro-Brasileiro. 1989.

identidade guerreira que sempre garantiu a sobrevivência de todos os nossos antepassados nesse território quase conquistado.

E para finalizar, além das discussões aqui suscitadas e de algumas *idéias propositivas*, gostaria de fechar esse trabalho, abrindo perspectivas para novas discussões a partir dos versos de Geni Guimarães (2000, p. 146) onde ela expõe essa nossa forma de viver africanizada, a qual mesmo diante de todas as ações recalcadoras para extingui-la está aí para **fazer e contar história**.

MINHA MÃE

Gosto da inocência dela:

Benze crianças

Faz simpatias,

Reza sorrindo,

Chora rezando.

Apanha rosas, apara os espinhos

Coloca nas mãos

Dos meninos doentinhos.

Conta histórias longas

De negros perdidos,

Nas matas cerradas

Dos chãos do país.

Ama a todo mundo

E se acredita amada,

Diz que a ida à lua

É conto de fada.

Gosto da inocência dela:

Crê na independência

E é tanta inocência

Que até hoje pensa

Que acabou a escravidão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Educador: A reforma educacional brasileira em marcha.** In: Revista Educação e Sociedade. Nº 56. Ano XVII. Dez. 1996. p. 506-538.
- ALVES, Nilda. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Rubem. **Conversa com quem gosta de ensinar.** 27ª ed. São Paulo. Cortez. 1993.
- ANDERSEN, Robert. **O mito de Zumbi: implicações para Brasil e para a diáspora africana.** In: Revista Afro-Ásia. Salvador: UFBA. n. 17, 1996, p. 9-119.
- ANDRÉ, Marli .E.D.A. **A Pesquisa na Didática e na prática de ensino.** In CANDAU, Vera.M. A. (org.) **Rumo a uma nova didática.** 10ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense. 1982.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre.** 5ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- AZEREDO, Sandra Maria da Mata. **O Político, o Público e a Alteridade como Desafios para a Psicologia.** In: Revista Psicologia – Ciência e Profissão. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Ano 22. n. 4. 2002. p.p. 14-23.
- BACELAR, Jeferson e CAROSO Carlos org. **Brasil, Um país de negros?** Rio de Janeiro, Pallas, 1999.
- BARCELOS, Luís Carlos. **Educação e Desigualdades no Brasil.** Cadernos de pesquisa. No. 86, Fundação Carlos Chagas. São Paulo.
- _____. **Educação: um quadro das desigualdades no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro n. 23, 1992, p. 37-69.
- BASTIDE, Roger. **Estudos Afro –brasileiros.** São Paulo, USP, 1953.
- BERND, Zilá. **Racismo e Anti-racismo.** São Paulo: Moderna. 1994.
- _____. **A Questão da negritude.** São Paulo. Brasiliense. 1984.
- _____. **Negritude e Literatura – Na América Latina .** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. MEC/SEF(1999).**Parâmetros Curriculares Nacionais** Vol. I Brasília, MEC. 1999.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques e SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: Os pólos da prática metodológica.** Trad. Ruth Joffily. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. (Ano não identificado.)

CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda. **Estórias de Angola: Fios de aprendizagem em malhas de ficção**. Niterói, RJ: EdUFF, 2002.

CANEM, Ana. **Relações Raciais e Currículo: Reflexões a partir do multiculturalismo**. In: OLIVEIRA, Iolanda. Org. **Cadernos Penesb – A produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói, RJ: EdUFF, 2001. p.p 63-77.

CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Bento (orgs.) **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto. **A História de Alda: ensino classe, raça e gênero**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v 25, n. 1, p. 89-106. USP. Jan./jun. 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar**. São Paulo. Contexto. 2000

_____. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro: Uma Identidade em Construção**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

CONCEIÇÃO, Jônatas. (Coord.) **Caderno de Educação do Ilê Aiyê. África ventre fértil do mundo..** Vol. IX. Salvador. 2001.

_____. **Caderno de Educação do Ilê Aiyê. Terra de Quilombos**. Vol. VIII. Salvador. 2000.

_____. (Coord.) **Caderno de Educação do Ilê Aiyê. Guiné Conakri**. Vol. VI. Salvador. 1998.

COSTA, Haroldo. **Fala Crioulo**. Rio de Janeiro, Ed. Record 1982.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: vozes: 1995.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

CUNHA, Regina Céli Oliveira da. **A crise de Legitimação da Concepção crítica de Currículo**. . Mimeo. Salvador . 1998

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Maria Adriana da S. Caldas. Salvador: Fator, 1983.

FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: Uma identidade em construção**. São Paulo: Pallas. 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 15. ed., 2000

_____. **Vigiar e Punir – História da violência nas prisões**. 24 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo, Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez Editora, 1992.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Mudança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Lia. **A Produção de Ignorância na Escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRY, Peter. **O que a cinderela negra tem a dizer sobre a "política racial" no Brasil**. Revista USP, São Paulo, n. 28, dez./jan. 1995/1996, p. 122-135..

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional. 1977.

GADOTTI, Moacir. **Uma escola com muitas culturas – Educação e identidade, um desafio global**. Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, ano 4, n. 4. jul./dez.1995.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: Problemas e Movimentos de Renovação**. 2ª ed. Campinas, SP: 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**, Cortez, São Paulo: 1994.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher Negra que Vi de Perto**. B. Horizonte: Mazza. 1995.

_____. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação**. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília. MEC. 1999. p. 137-149.

GONÇALVES, Luiz Alberto. **Os movimentos negros no Brasil construindo atores sócio-políticos**. Revista brasileira de Educação, São Paulo, n. 9, set./dez. 1988, p. 30-50.

GOUREVITCH, Philip. **Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas Famílias – Histórias de Ruanda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto. Orgs. **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, S.P.: Claraluz, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio . **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo. Feusap, 34ª ed. 1999.

_____. **Preconceito e discriminação - queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. Salvador: Novos Toques, 1999.

GUIMARÃES, Geni. **Leite de peito**. Contos. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988.

_____. **Minha Mãe**. In: CONCEIÇÃO, Jônatas. BABOSA, Lindinalva (orgs.) **Quilombo de Palavras. A Literatura dos Afro-Descendentes**. Salvador: CEAO, UFBA, 2000. p. 139

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio: DP&a 2001.

HASENBALG, Carlos, SILVA. **Raça e oportunidade de educação - mais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 73, 1990, p. 5-12.

_____. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. In: MAIO, Marcos C. e SANTOS, Ricardo Ventura (org.) **Raça Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCB, 1996. p. 235-249.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar**. In.. In: Cadernos de pesquisa. n. 107. São Paulo. Carlos Chagas. 1999.

LADSON-BILLINGS, Glória e HENRY, Annette. **Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá**. In TRINDADE, Azoilda L. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, , 2000. p. 33-62.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2 ed. São Paulo: Cortez. 1999

LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse. **Negros e Currículo**. Florianópolis: Núcleos de Estudos Negros. 1998.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília. MEC. 1999. p. 184-202.

LUZ . Marco Aurélio. **Agadá. Dinâmica da civilização Africano Brasileira...** Salvador, Edufba. 2000.

_____. **Cultura Negra em tempos pós-modernos**. Secneb. Salvador:2002.

_____. (org.) **Identidade Negra e Educação**. Cadernos de Educação Política. Salvador, Editora Ianamá. 1989.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: A Criação de Novos Valores em educação**. Salvador: Secneb. 2000a

_____. **Bahia, a Roma Negra: Estratégias Comunitárias e Educação Pluricultural**. Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, ano 9, n. 13. jan/jun, p. 45-62, 2000b

_____ e equipe de alunos. **Mosaico pluricultural da educação na Bahia**. Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, ano 9, n. 13. jan/jun., p. 63-76, 2000c.

_____. **Sementes**. Caderno de pesquisa. Vol. n. 1/2. Salvador. UNEB. 2000d.

_____. **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador: SEC/ Secneb, 1996.

_____. **Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação**. Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, ano 7, n. 10. jul./dez, p.53-168, 1998.

_____. **Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades**. Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, ano 8, n. 12. jul./dez, p. 45-74 , 1999.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica, as crianças do Opô Afonja**. Salvador: Edufba, 1999.

MACLAREN, Peter. **O Multiculturalismo Crítico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15.

MAGGIE, Yvonne. **“Aqueles a quem foi negada a cor do dia”: As categorias cor e raça na cultura brasileira**. In: MAIO, Marcos C. e SANTOS, Ricardo Ventura (org.) **Raça Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCB, 1996. p. 225-233.

MAIO, Marcos C. e SANTOS, Ricardo Ventura (org.) **Raça Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCB, 1996.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Direito à educação na legislação constitucional**. Texto mimeografado. Salvador. 1996.

MENGA, Lüdke e ANDRÉ , Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Deságio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1998, 5ª ed.

MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita. 1994.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo. Ática. 1988.

MUNANGA, Kabengele **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil** Petrópolis: Vozes : 1999.

_____. **Negritude - Usos e Sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Ática. 1988.

- _____. **Superando o racismo na escola**. Brasília. MEC. 1999.
- _____. **Etnicidade, Violência e Direitos Humanos em África**. In: OLIVEIRA, Iolanda. Org. **Cadernos Penesb – A produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói, RJ: EdUFF, 2001. p.p. 31-44.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Salvador: Edufba, 2002.
- OJO-ADE, Femi. **Cultura africana: Do velho e do novo:os anos 90**. In: Revista Afro-Ásia. Nº 16. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais – Universidade Federal da Bahia/Edufba, p. 36-53, 1995.
- OLIVEIRA, Rachel. **Relações Raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1992. Mimeog.
- ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3ª ed. São Paulo: Pontes, 2001a.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Imagem do Outro (e)ou imagem de si? Bello Monte Vista por Adolescentes de Canudos**. Salvador: Portfolium- UNEB, 2001
- _____. **Discurso & Leitura**. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2001b.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. T.A. Queiroz, Editor, Ltda: São Paulo. 1993
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto. 1995.
- _____. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de Aprendizagem**. In: Cadernos de pesquisa. n 107. São Paulo. Carlos Chagas. 1999
- PINTO, Regina Paim. **Diferenças étnico raciais e formação do professor**. São Paulo. *Caderno de Pesquisa. n. 108. 1999*
- _____. **Multiculturalidade e educação dos negros**. Caderno Cedes, Campinas, n. 32, 1993, p. 35-40.
- _____. **Raça e educação: uma articulação incipiente**. Cadernos de Pesquisa, n. 80 São Paulo, 1992. P. 41-50.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: 1997.
- REIS, João José. **Resistência Escrava na Bahia - : “Poderemos brincar, folgar e cantar...”: O protesto Escravo na América**. In: Revista Afro-Ásia. Nº 14. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais – Universidade Federal da Bahia, 1983, p.110.

REIS FILHO, José Thiago. **Ninguém Atravessa o arco-íris – um estudo sobre negros**. São Paulo: Annablume, 2000.

RIBEIRO, Ronilda. Identidade do afro-descendente e sentimento de pertença a networks organizados em torno da temática racial. in: BACELAR, Jeferson e CAROSO Carlos org. **Brasil, Um país de negros?** Rio de Janeiro, Pallas, 1999. p. 235-257.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional., 1977.

ROMÃO, Jeruse. **O Educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. In CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 161-178.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e processos de Exclusão**. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo n. 107 1999.

SANTANA, Arany e SILVA, Jônatas C. (coord.) **Cadernos de Educação do Ilê**. Salvador.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. 10ª. Ed. Porto. Edições Afrontamento. 1987

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo / Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Jocélio Teles. (org.) **Educação e os afro-brasileiros – Trajetórias, identidade e alternativas**. Salvador, Novos Toques, 1998.

SANTOS, Deóscoredes M. dos. **Contos Crioulos da Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo. Ática: 1990.

SANTOS, Juana Elbein (Org.). **Democracia e Diversidade Humana**. Salvador: SECNEB.1992.

_____. **Os Nagô e a Morte**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador: Ceao.1995.

_____. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador: Edufba: 2001.

_____. **A Desconstrução da Discriminação do Negro no Livro Didático**. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília. MEC. 1999. p. 13-30.\

_____. **Movimento Negro Brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial**. Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, Vol. 11, n. 17. jan/jun.2002.p.p. 139-151

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, Qual o seu Nome?** B. Horizonte. Mazza. 1995.

SILVA, Luiz H da Silva (org.) **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 4 ed. Petrópolis: Vozes. 2000.

SILVA, Petronilha B. G.. **Prática do racismo e formação de professores** IN : DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. B. Horizonte. UFMG. 1996. p.168-178.

_____. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília. MEC. 1999. p. 151-168.

_____. **Espaços para educação das relações interétnicas: Contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação**. In SILVA, Luiz H da Silva (org.) **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 4 ed. Petrópolis: Vozes. 2000. p. 397-412.

SILVA, Tomaz T . (org.) **Alienígenas na sala de aula. Uma Introdução aos estudos culturais em educação**. Rio: Vozes. 1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade, a formação social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Claros e Escuros**.. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. R. Janeiro. Graal. 1983.

TADEI, Emanuel Mariano. **A mestiçagem Enquanto um Dispositivo de Poder e a Constituição de Nossa Identidade Nacional**. In: Revista Psicologia – Ciência e Profissão. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Ano 22. n. 4. 2002. p.p. 2-13.

TRINDADE, Azoilda. L. **Multiculturalismo - mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TURRA, Cleusa, VENTURI, Gustavo. (Orgs.). **Racismo cordial**. São Paulo: Ática ; Datafolha, 1995.

VEIGA, Cíntia Greive. **Escola de alma branca; o direito biológico à Educação no movimento da Escola Nova**. In: EDUCAÇÃO em Revista. - Educação e Relações Étnico-raciais. Belo Horizonte, nº especial, set/2000.

ANEXOS

FACHADAS DAS ESCOLAS



FIGURA 1- ESCOLA DEMOCRÁTICA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES
A fachada da escola é marcada pela cor cinza.



FIGURA 2 - ESCOLA MUNICIPAL DO PAU MIÚDO
Cores e formas geométricas lembram pinturas étnicas e imprimem alegria ao lugar.

FACHADAS DAS ESCOLAS



FIGURA 3 - ESCOLA DEMOCRÁTICA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES
A presença das crianças e de algumas pessoas da comunidade alegra mais o lugar.



FIGURA 4 - ESCOLA MUNICIPAL DO PAU MIÚDO
As portas se abrem e as crianças assumem o lugar.

Anexo 3

FOTOS DAS DUAS ESCOLAS
Livres das carteiras as crianças criam movimentos



Figura 5 - Escola Democrática Estadual Zumbi dos Palmares



Figura 6 - Escola Municipal do Pau Miúdo

Anexo 4

FOTOS DAS DUAS ESCOLAS
Mais liberdade, mais movimento, mais alegria!



Figura 7 - Escola Democrática Estadual Zumbi dos Palmares



Figura 8 - Escola Municipal do Pau Miúdo

FOTOS DAS DUAS ESCOLAS
TRANSGRESSÃO



FIGURA 9 - Escola Democrática Estadual Zumbi dos Palmares - Transgressão nos gestos



FIGURA 10 - ESCOLA MUNICIPAL DO PAU MIÚDO – Transgressão nos gestos e nos uniformes

Anexo 6

FOTOS DAS DUAS ESCOLAS

Zumbi – na cabeça e no corpo



FIGURA 11 - Escola Democrática Estadual Zumbi dos Palmares –
Professoras com a camisa onde uma foto que representa Zumbi aparece nas costas

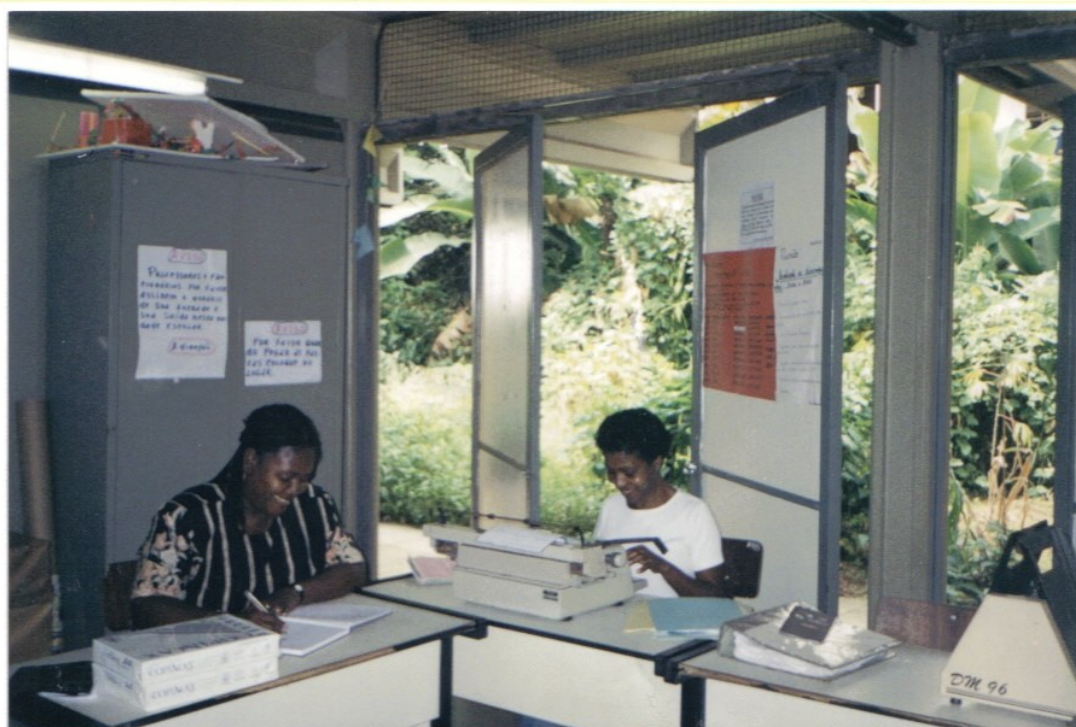


FIGURA 12 - ESCOLA MUNICIPAL DO PAU MIÚDO –
Funcionárias da Secretaria – Envolvidas com as discussões sobre a cultura negra

FOTOS DAS DUAS ESCOLAS

Momento da saída



FIGURA 13 - Escola Democrática Estadual Zumbi dos Palmares
Passos seguros em busca de um caminho.



FIGURA 14 - ESCOLA MUNICIPAL DO PAU MIÚDO –
Mais uma oportunidade para celebrar o encontro.

ESCOLA DEMOCRÁTICA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES
CELEBRAÇÕES



FIGURA 15 – Dia da árvore (Comemorado no dia 23/09/2002)



FIGURA 16– Feira do Conhecimento (22/11/2002)

ESCOLA DEMOCRÁTICA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES
CELEBRAÇÕES – Feira do Conhecimento (22/11/2002)



FIGURA 17 – Crianças exibem seus sorrisos próximo à placa que dá o nome da diretora à praça.



Figura 18 - Ao fundo, com muita antecedência , já se guarda o lugar na fila da merenda

ESCOLA DEMOCRÁTICA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES
CELEBRAÇÕES – Feira do Conhecimento (22/11/2002)



FIGURA 19 – Na foto, destacam-se dois símbolos da cultura brasileira, que na escola são tratados de forma estereotipada: a *menina vestida de baiana* pausa ao lado da *figura grafitada de Lampião*.



Figura 20 – Vestidas como roupas representativas de um cora, as meninas aguardam a hora da apresentação.

ESCOLA DEMOCRÁTICA ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES
CONTRADIÇÕES



FIGURA 21 – Guarita para os seguranças com janela em esquadria de alumínio



Figura 22 – Símbolo do evangelismo grafitado no muro interno da escola

ANEXO 12

Projeto de Educação Tecnológica na Bahia

O Projeto de Educação Tecnológica LEGO Dacta na Bahia começou a ser implantado em junho de 2001 e está inserido no programa do Governo Estadual "Educar pra Vencer".

A inauguração aconteceu na escola Jesus Cristo, em Pau da Lima. O Projeto está atendendo hoje a 305 escolas de 1º a 4º séries, 43 de 5º a 8º, com um total de 107.307 alunos e 3.287 professores.

O resultado já pode ser percebido por meio da reação dos alunos no aspecto da mudança de mentalidade, no comportamento ético-social com os alunos mais concentrados e mais participativos nas aulas, melhorando a interatividade com o grupo, a auto-estima e atentos ao mundo tecnológico ao seu redor.

A visível diminuição da evasão escolar também é um fator de destaque a ser observado. Já muitos professores reforçaram o sentimento de autoconfiança frente a esse método revolucionário de ensino e se empenharam para adaptá-lo ao contexto social dos alunos.

O Grupo LEGO, com sede na Dinamarca, criou uma divisão educacional em 1980, que recebeu o nome de LEGO Dacta.

Fazer montagens com blocos, motorizá-los e computadorizá-los não era suficiente. Era necessário que se tirasse maior proveito em benefício de uma educação contextualizada. Assim surgiram os Kits voltados para o público escolar.

A LEGO Dacta hoje tem a preocupação através dos Kits, de tornar a tecnologia simples e significativa para seu usuário, com o objetivo de preparar o aluno para que ele seja capaz de investigar, criar e solucionar problemas.

A EDacom Tecnologia, distribuidora exclusiva no Brasil, é a responsável por toda a proposta pedagógica de Educação Tecnológica fornecendo subsídios para os diversos tipos de projetos existentes.

Filosofia Lego Dacta

O conceito da LEGO Dacta é baseado na filosofia de que a criança pode construir seu próprio conhecimento utilizando-se de recursos tecnológicos e guiando-se pelo método do Construcionismo, ou seja, o "aprender fazendo".

Durante o aprendizado tecnológico, as diferenças individuais dos alunos são respeitadas, permitindo um aprendizado que sobrepõe o tradicional espaço entre "ganhadores" e "perdedores" dentro da sala de aula. Dessa forma, as aulas passam a ser mais interessantes, até mesmo aquelas mais difíceis e o professor passa a ser um mediador entre eles.

Todos os alunos se tornam vencedores.

Como tudo começou

Fundada em 1932, a empresa com matriz na Dinamarca cresceu e hoje o grupo LEGO possui aproximadamente 9.000 funcionários, distribuídos em 48 empresas, em 28 países em todo o mundo.

Desde 1949, a LEGO desenvolve, fabrica e comercializa brinquedos de montar. Os tijolinhos coloridos da LEGO tem despertado a curiosidade em milhares de crianças pelo mundo.

Por ano são produzidos mais de 100 milhões de conjuntos LEGO DUPLO e vendidos através de 60.000 pontos de distribuição em mais de 130 países.

Objetivo Lego

A principal preocupação da empresa é a de estimular a imaginação e a criatividade na criança. Encorajar a criança a descobrir, experimentar e expressar seu próprio mundo" - Kjeld Kirk Kristiansen, presidente, superintendente e neto do fundador da empresa. O grande objetivo da empresa LEGO é fazer com que cada vez mais as pessoas no mundo todo, vejam ou segurem em suas mãos um elemento LEGO; e sempre que vejam um logotipo LEGO, experimentem associações positivas e felizes. Imaginação sem fronteiras, exuberância, espontaneidade, auto-expressão, qualidade e valores, como desenvolvimento, preocupação com o próximo e inovação, são algumas das palavras e conceitos que a LEGO associa.

Descrição do Material

Os materiais produzidos pela LEGO Dacta são ferramentas que motivam a criatividade por meio de explorações, investigações e resolução de problemas. Qualquer produto LEGO Dacta é destinado a uma faixa etária específica, conforme o desenvolvimento e a progressão educacional.

Os produtos da LEGO Dacta são estruturados da seguinte forma:

- O Guia do Professor - informações relevantes em tópicos dividido em módulos e sugestões de como organizar as aulas. Objetivo: informar e preparar o educador para usar o material na classe.
- Cartões de Atividades e Copymasters para os estudantes - acompanha os módulos do Guia do Professor. Cada cartão de atividade corresponde a uma lição.
- O conjunto de construção da LEGO Dacta - contém tijolos e instruções de construção.

Como funciona na prática

O projeto de educação tecnológica desenvolvido pela LEGO Dacta estimula a interação entre os alunos. As atividades são divididas em grupo formado por um número de 2 a 4 crianças, que estarão projetando e construindo com os kits da LEGO Dacta.

Durante as aulas eles constroem modelos que reproduzem situações que acontecem ao seu redor, usando os famosos blocos de montar da LEGO. As aulas são enriquecidas com atividades que utilizam recursos tecnológicos de última geração que possibilita ao aluno aprender através do fazer.

Para ampliar horizontes, o jovem é incentivado a realizar emocionantes desafios - construir, fazer as coisas funcionarem, testar os resultados – tudo através da experiência própria, elevando assim, a sua auto – estima.

Cada grupo tentará desenvolver a melhor solução para o problema. Isto estimulará a concentração e mudará a atitude da criança, visto que buscarão achar a solução de maneira ativa e construtiva.

Os produtos da LEGO Dacta possuem as seguintes características:

Versatilidade e progressão

Interação cérebro / mão

Motivação entre crianças e professores

Currículo relevante
Qualidade e segurança
Peças e Acessórios - relação de peças e glossário de termos técnicos

As aulas

Durante as aulas, os alunos são divididos em grupos e recebem funções diferenciadas: relator, construtor, montador e apresentador. A cada nova aula ocorre o rodízio dessas funções.

O ensino e a aprendizagem possuem caráter multi e interdisciplinar, favorecendo aos alunos aprenderem sobre a lógica matemática, ciências ou física, além de perceber conceitos de linguagem, história e biologia num só projétil criativo.

Vantagem pedagógicas para os alunos

O projeto educacional da LEGO Dacta transforma a aprendizagem em algo divertido, tornando bastante acessível os princípios de ciência e tecnologia para as crianças.

Há nos programas, modelos fascinantes que simulam o mundo real

- Estimula a exploração e a investigação.
- Prepara a criança para trabalho em grupo
- Facilita a aprendizagem progressiva, seguindo o ritmo e o nível individual.
- Encoraja o hábito do trabalho organizado.
- Ajuda na superação de limitações de comunicação.
- Gera habilidades para estruturar investigações e resolver problemas concretos.

Vantagem pedagógicas para os alunos

O projeto educacional da LEGO Dacta transforma a aprendizagem em algo divertido, tornando bastante acessível os princípios de ciência e tecnologia para as crianças.

Há nos programas, modelos fascinantes que simulam o mundo real.

- Estimula a exploração e a investigação.
- Prepara a criança para trabalho em grupo.
- Facilita a aprendizagem progressiva, seguindo o ritmo e o nível individual.
- Encoraja o hábito do trabalho organizado.
- Ajuda na superação de limitações de comunicação.
- Gera habilidades para estruturar investigações e resolver problemas concretos.

Vantagens pedagógicas para os pais

Os pais têm enfatizado que graças ao programa, as crianças adotaram uma atitude de pesquisa e desejam constantemente aprender sobre as experiências diárias.

- Os filhos desejam contribuir com idéias e soluções criativas para os problemas que eles enfrentam no dia a dia;
- As crianças se tornaram mais observadoras, mais atentas e estão dispostas a consertar qualquer mecanismo quebrado.

http://www.edacom.com.br/lego_dacta/lego9.asp

ANEXO 13

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Histórico

O Programa Nacional do Livro Didático trabalha com a "chave mestra" dos alunos (os livros em uso nas escolas). É por meio deles que o estudante descobre o mundo do qual faz parte.

O Governo Federal mantém, há anos, o programa de aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para o Ensino Fundamental. O programa baseia-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores.

Os livros são repassados pelo Governo Federal aos estudantes que ficam com eles durante o ano letivo. Cada livro deve ser utilizado por três anos, beneficiando, assim, a mais de um usuário. Daí a importância do bom uso do mesmo.

Antes de chegar às mãos dos alunos, os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha. Diretores e professores analisam e escolhem as obras, selecionando quais serão utilizadas. O programa também auxilia o trabalho dos professores com o material adotado pelas escolas, orientando-os sobre o uso do mesmo.

O PNLD, iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, distribui, nas escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, livros didáticos gratuitos e de qualidade, para as disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, Ciências, Estudos Sociais ou História e Geografia.

O sucesso do PNLD estendeu-se à distribuição de dicionários de língua portuguesa e livros em Braille. O objetivo do Ministério da Educação é contribuir para a construção da cidadania dos estudantes e enriquecer as oportunidades de aprendizagem e de acesso à escrita nas escolas públicas.

Cerca de 34,8 milhões de dicionários foram distribuídos aos estudantes para uso pessoal. O dicionário passou a ser do aluno, que pode, então, compartilhar da fonte de pesquisa com toda a família.

A partir de 2001, o PNLD também ampliou o atendimento de forma gradativa aos alunos portadores de deficiência

Para o professor escolher os livros didáticos mais adequados à realidade do aluno, o FNDE envia às escolas cadastradas no Censo Escolar o Guia do Livro Didático, juntamente com um formulário de escolha, utilizado pelos docentes para identificação das obras desejadas.

Após o preenchimento do formulário contendo a relação dos títulos escolhidos, as escolas o remetem ao FNDE que, então, inicia o processo de negociação com as editoras. Concluída a negociação, as editoras dão início à produção dos livros, com supervisão integral dos técnicos do FNDE.

A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de uma parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação.

Já os livros destinados às escolas das zonas rurais são entregues na sede das Prefeituras ou Secretarias Municipais de Educação, onde os professores devem ir buscar.

QUALIDADE FÍSICA DO LIVRO

O FNDE firmou parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas - IPT. Esse instituto tem responsabilidade com a coleta de amostras e as análises técnicas dos livros, elaboradas de acordo com as normas definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

Com vistas à melhoria da qualidade do livro, objetivo permanente do Ministério da Educação, a ABNT vem desenvolvendo um novo projeto de normas técnicas que norteará toda a produção de livros didáticos do País.

Por ser o maior comprador de livros do mercado editorial, o FNDE conquistou admissão no grupo de trabalho da Associação Brasileira de Tecnologia Gráfica - ABTG, voltado para o livro didático e responsável pela elaboração do projeto que visa a qualidade do livro.

CAMPANHA

Com o objetivo de conscientizar alunos, pais, professores e todos os profissionais envolvidos nas questões

visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livro didático em Braille.

OBJETIVO

Oferecer aos alunos da rede pública do Ensino Fundamental acesso ao livro didático, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. Essa ação ajuda a diminuir as desigualdades educacionais existentes ao estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica e física dos livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do Brasil.

FUNCIONAMENTO

O FNDE centraliza as etapas do programa, desde a inscrição dos livros até a aquisição e distribuição às escolas. São Paulo é exceção. O estado optou pela descentralização, ou seja, o FNDE repassa recursos financeiros à Secretaria de Educação paulista, que se responsabiliza por todo o processo de execução do programa.

No Diário Oficial da União e no site do FNDE é publicado um edital com as regras estabelecidas aos detentores de direitos autorais e as etapas a serem cumpridas pelos mesmos para a inscrição do livro didático.

Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências do edital, é realizada uma triagem. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Fundamental - SEF, responsável pela avaliação pedagógica do livro.

A SEF elege especialistas para analisar as obras, mediante critérios definidos por ela e divulgados no edital.

Os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos.

Atualmente, as obras estão classificadas em código de

educacionais da importância de conservar o livro didático, o FNDE, em parceria com o Ministério da Educação, lançou a Campanha de Conservação do Livro Didático. Essa campanha foi divulgada por meio da mídia e da cartilha "A Vivamática", tendo como personagem central o Menino Maluquinho.

CONTATOS

Caso a sua escola tenha problemas com o recebimento dos livros didáticos, procure a Prefeitura, Secretaria Estadual ou Municipal de Educação de seu estado ou ligue para: 0800-616161 - Central de Atendimento ao Cidadão (ligação gratuita).

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

Gerência do Programa Nacional do Livro - GEPLI/DIRAD
End.: SBS, Quadra 2, Bloco F, Edifício Áurea, 14º andar,
sala 1.401, Brasília - DF
CEP: 70070-929
Tel.: (61) 212 4919

Gerência de Produção e Distribuição do Livro - GEPED/DIRAD
End.: SBS, Quadra 2, Bloco F, Edifício Áurea, 13º andar,
sala 1.303, Brasília - DF
CEP: 70070-929
Tel.: (61) 212 4200

ANEXO 14

MANUAL DO PROFESSOR • 4ª SÉRIE

ANEXO 15

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2002

TEXTO PARA AS QUESTÕES 19 A 25

DIÁRIO DE PILOCA

ANEXO 16

QUADRO DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA			
PROFESSORA:			SÉRIE/TURMA:
			TURNOS:
DATA	ATIVIDADES PROPOSTAS	ATIVIDADES REALIZADAS	ASPECTOS RELATIVOS ÀS SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM A TEMÁTICA DA PESQUISA

Pesquisa UNEB - 2002

ANEXO 17

AUTO-IDENTIFICAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO

AUTO-IDENTIFICAÇÃO							
1. Surgem oportunidades durante as aulas para que a professora e os alunos se auto-identifiquem em relação a sua origem étnico-racial?							
2. Nessas oportunidades como se identificam?							
3. Utilizam para isso que palavras?							
4. Ao fazê-lo fazem referência ao pertencimento a algum grupo determinado ou o fazem destacando apenas a questão fenotípica?							
IDENTIFICAÇÃO							
1. Quando a professora não chama os alunos pelo nome como ela o faz?							
2. E os próprios alunos, que critérios eles utilizam para colocar "apelidos" nos colegas?							
3. Quais os apelidos mais comuns?							
4. Como cada um reage a eles ou a outras formas de vocativo que não seja o próprio nome?							

ANEXO 18

ALUNO- SUJEITO DA APRENDIZAGEM

SUJEITO								
1. Há espaço durante as atividades propostas pela professora para interações e experiências dos alunos?								
2. Como a professora e os colegas recebem as experiências pouco comuns naquele espaço?								
3. A professora as utiliza em outros contextos?								
4. Quando o faz é de forma positiva ou negativa?								
5. Há propostas para que as experiências dos alunos sejam compartilhadas por toda a escola em momentos de socialização?								
6. Qual o grau de participação deles na decisão sobre o conteúdo 'ou as atividades em sala e na escola?								

ANEXO 19

AFETIVIDADE E RELACIONAMENTO

AFETIVIDADE								
1. Como se dão as manifestações afetivas da professora com as crianças?								
2. Como isso se reflete na aprendizagem?								
3. Como são as manifestações entre as crianças?								
4. Como todos se manifestam em relação ao ambiente escolar?								
RELACIONAMENTO								
1.No convívio diário entre os diversos grupos que compõem a escola ocorrem atitudes que destacam o pertencimento étnico-racial de alunos e professoras?								
2. Ou de algum outro membro da comunidade escolar?								
3. Durante a escolha de colegas para formar grupos de trabalho ou jogos e brincadeiras existe algum tipo de discriminação entre as crianças?								

ANEXO 20

PROCESSO COMUNICATIVO E ESCOLA E FAMÍLIA

PROCESSO COMUNICATIVO								
1. As crianças têm oportunidade de se expressar com constância durante as aulas?								
2. A fala delas é respeitada?								
3. Esse respeito é demonstrado através de falas, gestos, sorrisos, conceitos, etc?								
4. Ou ocorre um processo inverso?								
ESCOLA E FAMÍLIA								
1. Qual a relação da escola com a comunidade?								
2. A presença da família dos alunos é uma constante na escola de que tipo de atividades participa ou promove?								
3. Aspectos culturais de algum grupo étnico-racial são destacados nessas atividades?								

ANEXO 21

DISCIPLINA

DISCIPLINA								
1. A disciplina é necessária para o desenvolvimento das atividades e para a aprendizagem?								
2. Como a professora percebe a disciplina?								
3. Como a trabalha?								
4. Como a professora exerce sua autoridade?								
5. Que repercussão tal autoridade tem junto aos alunos?								
6. Ela a utiliza da mesma forma para todos?								
7. Qual o perfil dos que são tratados de forma diferente?								
8. Surgem conflitos envolvendo a questão étnico-racial?								
9. Como a professora age nessas horas?								
10. E os outros membros da comunidade escolar?								

ANEXO 22

AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO								
1. Quais as formas de avaliação mais utilizadas pela professora?								
2. Como os alunos reagem a elas?								
3. O grau de aproveitamento da turma realmente está sendo avaliado com os instrumentos utilizados?								
4. Como o fracasso ou o sucesso interfere na relação dos alunos com a professora e com a própria turma?								
5. É possível perceber alguma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos com a sua identidade étnico-racial?								
6. Que fatos podem comprovar isso?								
7. Surgem conflitos envolvendo a questão étnico-racial?								
8. Como a professora age nessas horas?								
9. E os outros membros da comunidade escolar?								

ANEXO 23

QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES

1. NOME: _____
2. DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____
3. LOCAL DE NASCIMENTO: CIDADE: _____ ESTADO _____
4. BAIRRO ONDE MORA: _____
5. VOCÊ SE CONSIDERA:
() AMARELO. () BRANCO. () INDÍGENA. () PARDO. () PRETO ¹
() AFRO-DESCENDENTE () MESTIÇA. () MORENA. () MULATA. () NEGRO. ²
() OUTRA _____
6. ALGUM PARENTE PRÓXIMO SEU PERTENCE A UM GRUPO QUE VOCÊ CONSIDERE DIFERENTE DO SEU?
QUEM? _____ QUAL O GRUPO? _____
7. TEM IRMÃOS? () SIM. () NÃO. QUANTOS? _____
8. NOME DA MÃE _____ IDADE: _____ PROFISSÃO: _____
MORA COM VOCÊ? () SIM. () NÃO. ESTÁ EMPREGADA? () SIM. () NÃO.
DAS CLASSIFICAÇÕES QUE APARECEM NA QUESTÃO 5, QUAL VOCÊ CONSIDERA QUE SUA MÃE É? _____
9. NOME DO PAI _____ IDADE: _____ PROFISSÃO: _____
MORA COM VOCÊ? () SIM. () NÃO.. ESTÁ EMPREGADO? () SIM. () NÃO.
DAS CLASSIFICAÇÕES QUE APARECEM NA QUESTÃO 5, QUAL VOCÊ CONSIDERA QUE SEU PAI É? _____
10. QUE PROFISSÃO VOCÊ PRETENDE TER QUANDO CRESCER? _____
11. GOSTA DE CARNAVAL? () SIM () NÃO - SE A RESPOSTA FOR SIM:
12. EM QUAL BLOCO DE CARNAVAL VOCÊ SAI OU SAIRIA? _____
13. QUAL A SUA RELIGIÃO?
() CANDOMBLÉ (TRADIÇÃO AFRICANA) () CATÓLICA () ESPÍRITA () NÃO TEM.
() EVANGÉLICA - QUAL? _____ () OUTRA. QUAL? _____

III- PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE O TEMA:

1. VOCÊ ACHA QUE AQUI NA BAHIA AS PESSOAS NEGRAS SÃO BEM TRATADAS?
() SIM () NÃO
POR QUÊ? _____
2. E AQUI NA ESCOLA, OS ALUNOS NEGROS E OS BRANCOS SÃO TRATADOS DA MESMA FORMA?
() SIM () NÃO () DEPENDE.
SE A RESPOSTA FOR DEPENDE, DEPENDE DE QUE?

3. EM SEUS LIVROS EXISTE A MESMA QUANTIDADE DE FAMÍLIAS NEGRAS E BRANCAS?
() SIM () NÃO
4. SE ESSE NÚMERO DEPENDE DO ASSUNTO ABORDADO, LISTE OS ASSUNTOS NOS QUAIS CADA UM DOS GRUPOS SURGE COM MAIS FREQUÊNCIA E EM QUE PAPÉIS CADA UM APARECE MAIS COMUMENTE .

¹ Classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

² Auto identificação incluída com muita constância em pesquisas sobre a temática racial.

5. NORMALMENTE QUE PROFISSÕES AS PESSOAS NEGRAS TÊM NOS LIVROS?

6. QUE PROGRAMAS DE RÁDIO E DE TELEVISÃO VOCÊ MAIS ASSISTE?

7. NESSES PROGRAMAS OS APRESENTADORES FALAM SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS?

8. VOCÊ CONSIDERA O QUE ELES FALAM ALGO POSITIVO OU NEGATIVO?

9. VOCÊ CONSIDERA QUEM APRESENTA OS PROGRAMAS DE TV QUE VOCÊ ASSISTE:

() AMARELO. () BRANCO. () INDÍGENA () PARDO. () PRETO
() AFRO-DESCENDENTE () MESTIÇA. () MORENA. () MULATA. () NEGRO.
() OUTRA _____

10. NA TELEVISÃO, O NÚMERO DE NEGROS QUE APARECEM É PARECIDO AO QUE VOCÊ VÊ NAS RUAS DE SALVADOR?

() SIM () NÃO

11. O QUE VOCÊ ACHA DISSO? _____

12. NA SUA ESCOLA, SE FALA DE ASSUNTOS SOBRE A CULTURA NEGRA?

() SIM () NÃO

QUAIS? _____

13. VOCÊ GOSTARIA QUE SE FALASSE UM POUCO MAIS?

() SIM () NÃO () TANTO FAZ

POR QUÊ? _____

14. QUE DATA É MAIS IMPORTANTE COMEMORAR:

() 13 DE MAIO (Abolição da escravidão) () 20 DE NOVEMBRO (Dia Nacional da Consciência Negra.)

15. ALGUÉM JÁ LHE XINGOU USANDO PALAVRAS OU EXPRESSÕES LIGADAS A SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL?

() SIM () NÃO

16. QUEM LHE XINGOU? _____

17. QUE PALAVRAS A PESSOA USOU? _____

18. COMO VOCÊ SE SENTIU? _____

19. COMO VOCÊ REAGIU? _____

20. VOCÊ GOSTA DE OUVIR HISTORINHAS QUE FALAM SOBRE OS NEGROS, SUAS LUTAS, FORMAS DE RESISTÊNCIA, CULTURA, ETC? () SIM () NÃO

21. QUAIS VOCÊ CONHECE? _____

22. VOCÊ TEM OU GOSTARIA DE TER BRINQUEDOS, JOGOS, E OUTRAS FORMAS DE ATIVIDADES PARA DIVERSÃO QUE FOSSEM LIGADOS À CULTURA NEGRA COMO BONECAS, BONECOS E OUTROS TIPOS?

() SIM () NÃO () TANTO FAZ () DEPENDE _____

23. EM SUA CASA, VOCÊS CONVERSAM SOBRE ASSUNTOS LIGADOS AOS NEGROS, DE FORMA GERAL?

() SIM () NÃO

24. O QUE NORMALMENTE SE FALA? _____

25. QUEM GERALMENTE COMEÇA A FALAR SOBRE ESSE ASSUNTO? _____

26. QUE AÇÕES PODERIAM SER FEITAS PARA QUE ACABASSE A DISCRIMINAÇÃO DE PESSOAS POR CAUSA DE SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL? _____

ANEXO 24

QUESTIONÁRIO - PROFESSORA

I- PERGUNTAS PESSOAIS

1. NOME: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____
2. LOCAL DE NASCIMENTO: CIDADE: _____ ESTADO _____
3. TEM FILHOS? () SIM. () NÃO. QUANTOS? _____
4. FREQUENTAM A REDE PÚBLICA OU PARTICULAR DE ENSINO? () PÚBLICA () PARTICULAR
5. QUAL O SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?
() CURSO FUNDAMENTAL COMPLETO () CURSO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
() ENSINO MÉDIO COMPLETO () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
() CURSO UNIVERSITÁRIO COMPLETO () CURSO UNIVERSITÁRIO INCOMPLETO
6. SE VOCÊ TEM CURSO UNIVERSITÁRIO RESPONDA A PRÓXIMA QUESTÃO:
CURSO DE GRADUAÇÃO: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____
INSTITUIÇÃO: () FACS () UCSAL () UESB () UESC () UEFS () UFBA () UNEB)OUTRA _____
7. VOCÊ SE CONSIDERA:
() AMARELO. () BRANCO. () INDÍGENA () PARDO. () PRETO. ³
() AFRO-DESCENDENTE () MESTIÇO. () MORENO. () MULATO. () NEGRO. ⁴
() OUTRA _____
8. ALGUM PARENTE PRÓXIMO SEU PERTENCE A UM GRUPO QUE VOCÊ CONSIDERE DIFERENTE DO SEU?
QUEM? _____ QUAL O GRUPO? _____
9. QUAL A SUA RELIGIÃO?
() CANDOMBLÉ (TRADIÇÃO AFRICANA) () CATÓLICA () ESPÍRITA () NÃO TEM.
() EVANGÉLICA - QUAL? _____ () OUTRA. QUAL? _____
10. GOSTA DE CARNAVAL? () SIM () NÃO - SE A RESPOSTA FOR SIM:
11. EM QUAL BLOCO DE CARNAVAL VOCÊ SAI OU SAIRIA? _____
12. VOCÊ JÁ FOI DISCRIMINADA POR CAUSA DE SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL? () SIM () NÃO
13. COMO VOCÊ SE SENTIU? _____
14. QUAL A SUA REAÇÃO? _____

II- PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE O TEMA:

1. EXISTE RACISMO NO BRASIL: () SIM () NÃO
2. NO BRASIL, EXISTE RACISMO NA ESCOLA, DE FORMA GERAL? () SIM () NÃO
3. COMO ELE SE MANIFESTA? _____
4. EM QUANTAS TURMAS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO ESSE ANO?
5. QUANTOS ALUNOS VOCÊ TEM EM CADA UMA?
6. QUANTOS SÃO AFRO-DESCENDENTES?
7. QUANTOS NÃO SÃO AFRO-DESCENDENTES?

TURMAS - 2002	4 / 5 N° de alunos	6 - N° de alunos afro-descendentes	7 - N° de alunos não afro-descendentes
MANHÃ - SÉRIE			
TARDE - SÉRIE			
NOITE - SÉRIE			

³ Classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

⁴ Auto identificação observada cotidianamente e/ou incluída com muita constância em pesquisas sobre a temática racial.

8. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA A MAIORIA DE SEUS ALUNO E ALUNAS EM RELAÇÃO A SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL? _____

9. EM SEU ENTENDER O QUE É UMA BOA PROFESSORA? _____

10. EXISTEM ATIVIDADES ESPECÍFICAS QUE PODEM SER CARACTERIZADAS COMO ORIGINÁRIAS DE DETERMINADO GRUPO ÉTNICO-RACIAL? QUAIS? _____

11. EM SUA ESCOLA OS ALUNOS NEGROS E OS BRANCOS SÃO TRATADOS DA MESMA FORMA?
() SIM () NÃO () DEPENDE. DEPENDE DE QUE? _____

12. NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELA ESCOLA EXISTE A MESMA QUANTIDADE DE FAMÍLIAS NEGRAS E BRANCAS? () SIM () NÃO

13. SE ESSE NÚMERO DEPENDE DO ASSUNTO ABORDADO, LISTE OS ASSUNTOS NOS QUAIS CADA UM DOS GRUPOS SURGE COM MAIS FREQUÊNCIA E EM QUE PAPÉIS CADA UM APARECE MAIS COMUMENTE .

14. NA SUA ESCOLA, TRATA-SE DE ASSUNTOS ESPECÍFICOS SOBRE OS NEGROS?
() SIM () NÃO QUAIS? _____

15. COMO SÃO TRATADOS? _____

16. QUE DATA É MAIS IMPORTANTE COMEMORAR:
() 13 DE MAIO (ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA) () 20 DE NOVEMBRO (DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA)

17. QUAL DOS DOIS É COMEMORADO COM SUA TURMA?
() 13 DE MAIO () 20 DE NOVEMBRO () OS DOIS () NENHUM DOS DOIS.
POR QUE _____

18. NOS LIVROS QUE SEUS ALUNOS LÊEM OU NAS HISTORINHAS QUE VOCÊ CONTA A SUA TURMA APARECEM PESSOAS NEGRAS?
() NUNCA. () POUCAS VEZES. () SEMPRE.

19. QUE PAPÉIS SÃO MAIS COMUNS PARA OS NEGROS NESSAS HISTORINHAS?

20. NO AMBIENTE ESCOLAR, VOCÊ JÁ VIU UMA CRIANÇA (OU OUTRA PESSOA - CITE QUEM) USANDO PALAVRAS LIGADAS À ORIGEM ÉTNICO-RACIAL PARA XINGAR OU TENTAR OFENDER OUTRA?
() NUNCA. () POUCAS VEZES. () SEMPRE.

21. COMO SE DEVE AGIR NESSAS HORAS? _____

22. VOCÊ ACHA QUE UMA CRIANÇA QUE É DISCRIMINADA POR CAUSA DA SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL PODE TER A SUA AUTO-ESTIMA COMPROMETIDA? () SIM () NÃO

23. O QUE SE PODE FAZER NA ESCOLA PARA QUE NENHUMA CRIANÇA SEJA DISCRIMINADA POR CAUSA DA SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL?

24. VOCÊ JÁ FEZ ALGUM CURSO DE CAPACITAÇÃO QUE DISCUTISSE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL?
() SIM () NÃO QUANTOS? _____
1. NOME _____ ANO _____ INSTITUIÇÃO _____
2. NOME _____ ANO _____ INSTITUIÇÃO _____

25. VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA TRABALHAR NA ESCOLA COM AS QUESTÕES LIGADAS À DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL?
() SIM. () UM POUCO. () NÃO. () MUITO.

26. QUE TIPO DE AÇÕES PODERIAM AJUDAR PROFESSORAS E PROFESSORES A LIDAREM MELHOR COM ESSAS QUESTÕES?

ANEXO 25

QUESTIONÁRIO

CENTRO DE INTERESSE: **ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA**

ENTREVISTA **DIRETOR(A) E/OU COORDENADORA PEDAGÓGICA**

I- INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA:

1. NOME DA ESCOLA: _____
2. ANO DE CRIAÇÃO: _____
3. ENDEREÇO: RUA _____ Nº _____ CEP _____
BAIRRO: _____ TELEFONE _____ E.- MAIL _____ FAX _____
4. () PÚBLICA () PARTICULAR () CONVENIADA
5. NÚMERO DE ALUNOS: MATRICULADOS: _____ FREQUENTANDO: _____
6. PORTE: () PEQUENO. () MÉDIO. () GRANDE. () ESPECIAL.
7. A ESCOLA TEM UM PROPOSTA PEDAGÓGICA? () SIM. () NÃO.
8. QUEM A ELABOROU? EM QUE ANO? _____
9. NA PROPOSTA PEDAGÓGICA, EXISTE ALGUM ITEM QUE CONTEMPLE A QUESTÃO ÉTNICO-CULTURAL?
() SIM. () NÃO. QUAL? _____
10. A ESCOLA TEM CONVENIO COM QUAIS ENTIDADES? _____

ENTIDADES	TEMPO DE DURAÇÃO	FINALIDADES	AÇÕES	RESULTADOS

II- DIRETORA: I- PERGUNTAS PESSOAIS

1. NOME: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____
2. LOCAL DE NASCIMENTO: CIDADE: _____ ESTADO _____
3. TEM FILHOS? () SIM. () NÃO. QUANTOS? _____
4. FREQUENTAM A REDE PÚBLICA OU PARTICULAR DE ENSINO? () PÚBLICA () PARTICULAR
5. QUAL O SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?
() CURSO FUNDAMENTAL COMPLETO () CURSO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
() ENSINO MÉDIO COMPLETO () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
() CURSO UNIVERSITÁRIO COMPLETO () CURSO UNIVERSITÁRIO INCOMPLETO
6. SE VOCÊ TEM CURSO UNIVERSITÁRIO RESPONDA A PRÓXIMA QUESTÃO:
CURSO DE GRADUAÇÃO: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____
INSTITUIÇÃO: () FACS () UCSAL () UESB () UESC () UEFS () UFBA () UNEB () OUTRA _____
7. VOCÊ SE CONSIDERA:
() AMARELO. () BRANCO. () INDÍGENA () PARDO. () PRETO. ⁵
() AFRO-DESCENDENTE () MESTIÇO. () MORENO. () MULATO. () NEGRO. ⁶
() OUTRA _____

⁵ Classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

⁶ Auto identificação observada cotidianamente e/ou incluída com muita constância em pesquisas sobre a temática racial.

8. ALGUM PARENTE PRÓXIMO SEU PERTENCE A UM GRUPO QUE VOCÊ CONSIDERE DIFERENTE DO SEU?

QUEM? _____ QUAL O GRUPO? _____

9. QUAL A SUA RELIGIÃO?

() CANDOMBLÉ (TRADIÇÃO AFRICANA) () CATÓLICA () ESPÍRITA () NÃO TEM.
() EVANGÉLICA - QUAL? _____ () OUTRA.

QUAL? _____

10. GOSTA DE CARNAVAL? () SIM () NÃO - SE A RESPOSTA FOR SIM:

11. EM QUAL BLOCO DE CARNAVAL VOCÊ SAI OU SAIRIA? _____

12. VOCÊ JÁ FOI DISCRIMINADA POR CAUSA DE SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL? () SIM () NÃO

13. COMO VOCÊ SE SENTIU? _____

14. QUAL A SUA REAÇÃO? _____

II- PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE O TEMA:

1. EXISTE RACISMO NO BRASIL: () SIM () NÃO

2. NO BRASIL, EXISTE RACISMO NA ESCOLA, DE FORMA GERAL? () SIM () NÃO

3. COMO ELE SE MANIFESTA? _____

4. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA A MAIORIA DOS ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA EM RELAÇÃO A SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL? _____

5. EM SEU ENTENDER O QUE É UMA BOA PROFESSORA? _____

6. EXISTEM ATIVIDADES ESPECÍFICAS QUE PODEM SER CARACTERIZADAS COMO ORIGINÁRIAS DE DETERMINADO GRUPO ÉTNICO-RACIAL? QUAIS? _____

7. EM SUA ESCOLA OS ALUNOS NEGROS E OS BRANCOS SÃO TRATADOS DA MESMA FORMA? () SIM () NÃO () DEPENDE. DEPENDE DE QUE? _____

8. NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELA ESCOLA EXISTE A MESMA QUANTIDADE DE FAMÍLIAS NEGRAS E BRANCAS? () SIM () NÃO

9. SE ESSE NÚMERO DEPENDE DO ASSUNTO ABORDADO, LISTE OS ASSUNTOS NOS QUAIS CADA UM DOS GRUPOS SURGE COM MAIS FREQUÊNCIA E EM QUE PAPÉIS CADA UM APARECE MAIS COMUMENTE. _____

10. NA SUA ESCOLA, TRATA-SE DE ASSUNTOS ESPECÍFICOS SOBRE OS NEGROS?

() SIM () NÃO

QUAIS? _____

11. COMO SÃO TRATADOS?

12. QUE DATA É MAIS IMPORTANTE COMEMORAR:

() 13 DE MAIO (ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA) () 20 DE NOVEMBRO (DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA)

13. QUAL DOS DOIS É COMEMORADO NA ESCOLA?

() 13 DE MAIO () 20 DE NOVEMBRO () OS DOIS () NENHUM DOS DOIS.

POR

QUE _____

14. NOS LIVROS LIDOS PELO(A)S ALUNO(A)S DA ESCOLAS OU NAS HISTORINHAS CONTADAS A ELES APARECEM PESSOAS NEGRAS?

() NUNCA. () POUCAS VEZES. () SEMPRE.

15. QUE PAPÉIS SÃO MAIS COMUNS PARA OS NEGROS NESSAS HISTORINHAS?

16. NO AMBIENTE ESCOLAR, VOCÊ JÁ VIU UMA CRIANÇA (OU OUTRA PESSOA - CITE QUEM) USANDO PALAVRAS LIGADAS À ORIGEM ÉTNICO-RACIAL PARA XINGAR OU TENTAR OFENDER OUTRA?

() NUNCA. () POUCAS VEZES. () SEMPRE.

17. COMO SE DEVE AGIR NESSAS HORAS?

18. VOCÊ ACHA QUE UMA CRIANÇA QUE É DISCRIMINADA POR CAUSA DA SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL PODE TER A SUA AUTO-ESTIMA COMPROMETIDA?

() SIM () NÃO

19. O QUE SE PODE FAZER NA ESCOLA PARA QUE NENHUMA CRIANÇA SEJA DISCRIMINADA POR CAUSA DA SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL?

20. VOCÊ JÁ FEZ ALGUM CURSO DE CAPACITAÇÃO QUE DISCUTISSE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL?

() SIM () NÃO QUANTOS? _____

1. NOME _____ ANO _____ INSTITUIÇÃO _____

2. NOME _____ ANO _____ INSTITUIÇÃO _____

21. VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA TRABALHAR NA ESCOLA COM AS QUESTÕES LIGADAS À DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL?

() SIM. () UM POUCO. () NÃO. () MUITO.

22. QUE TIPO DE AÇÕES PODERIAM AJUDAR PROFESSORAS E PROFESSORES A LIDAREM MELHOR COM ESSAS QUESTÕES?

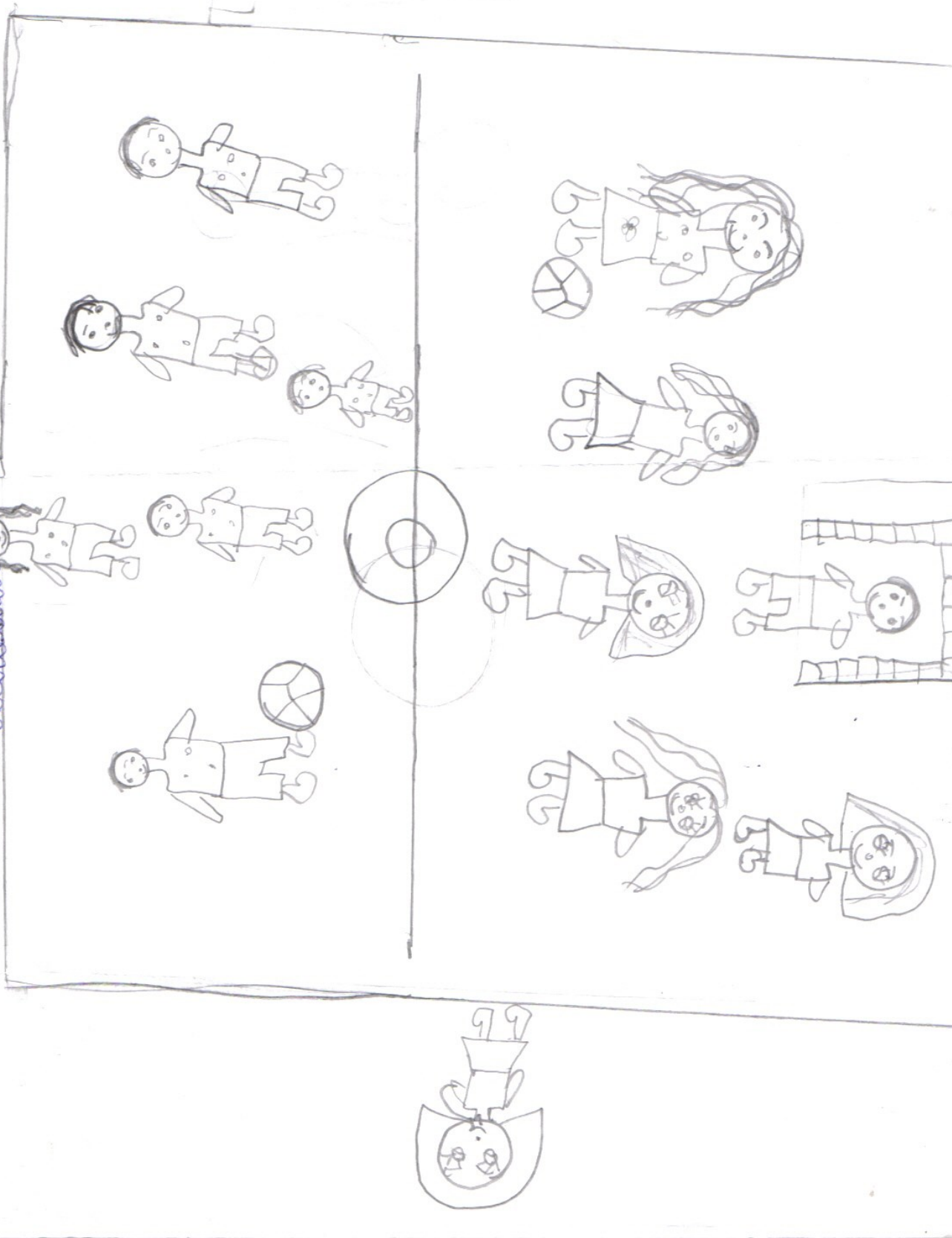
ANEXO 26



Escuela Zumbi de Palmarejo
Fecha 3 de Julio de 2002

ANEXO 27

Alcaldía



ANEXO 28

DIÁRIO OFICIAL Nº 8 - Seção 1 - p. 1

Brasília, 10 de janeiro de 2003

ATOS PODER LEGISLATIVO

LEI N.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Disponível em http://www.advocaciasantos.com.br/lei10639_2003.htm. Acesso em 15 de fevereiro de 2003

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

.....

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no **caput** do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo

caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, **caput**, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

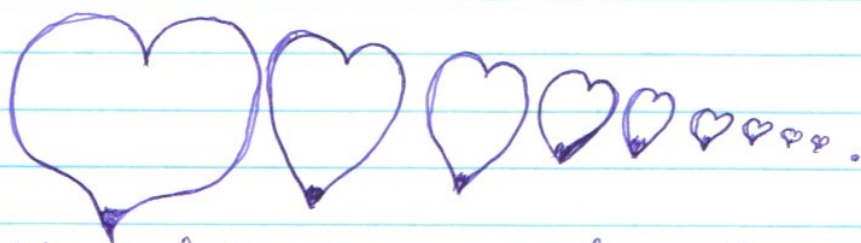
http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm

Puto cor Puta.

Puto que é Puto ilumina Por que
Puto, Puto que é Puto se ilumina de se
olhar Puto que é Puto se ilumina de sua
cor cor de sum cor sum se mistu ra
há há há.

Tum nada me com a cor saber Samba
Tum tudo a me com a cor saber ginga

Agente aceita quando Branco
me respeita 'eu só pretinho negro
melho coisa e tal, Agente aceita quan-
do Todos me respeita e lá do fundo
quando nem é tudo igual Agente
 aceita quando tum caluca putá
me só pretinho putó melho coisa
e tal, Pro quando tui me que
na Uma Última pessoa Pro-
a senhora e Nota 10 e Nós
alunos aceitamos Na senhora.



Pro Maria Lúcia ← e bom Peseuro
bom A peseuro Amor bom B peseuro Beiga

2/08/002 • Ana Lucia

• Eu gostei muito no dia que voce entrou na sala e adrei que voce nao era muito boa mais so que eu vi que era boa, porque voce e negra como eu e e negra eu tambem sou. Eu gostei muito da sua aula Pro-Sobres negros •

• Um beijo da sua aluna.

ANEXO 31

SALVADOR, 17 de outubro de 2002

Pró Luísa eu gostei muito da senhora
por isso escrevi esta cartinha com
poucas palavras, eu não queria que
a senhora fosse embora.

A senhora é uma professora fantástica,
é bom ter uma professora como a +
senhora, por que antes eu quase
não sabia nada da minha vida
e a senhora chegou aqui na escola
e chegou batando pra rir, com essa
cara alegre e esse jeito doce.

Pró Luísa seja o que for seja você
mesma, pró nunca mude.

Tchau!

Onde existem
rosas, existem
espinhos
Onde existe
amor existe
carinho.



A cor do homem

Mas pode um homem
escravidar outro homem.

~~mas o~~ O homem negro não é
~~melhor~~ que o homem branco
~~o homem~~ nem ~~melhor~~ a pele branca não
é ~~melhor~~ do que a vermelha nem
melhor que a pele negra, branca,
vermelha, amarela.

É apenas a roupa que
veste o homem

— animal nascido do amor
Criado para pensar, sonhar e fazer
outros homens com amor.

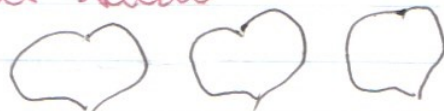
(Autor Milton Nascimento e
Fernando Brant)

Negro Fê

I de Nana zumbi a zumbelê Nana
 I de irmana zam-zam, com Nêgô agô
 I de Fê de zumbi axala que arumba
 de universalize Por toda siganda.

{ Negro fê, Negro fê
 { Negro fê, Negro fê

Negro funda aberta Pro Rial
 Arremunda a Beleza do seu Natural
 figura guri de sua terra natal

Refa

Desapartheid foras diferentes
 Negro limpa, limpa as cabeças
 untai os gomos numa única corrente
 Negro fê, Negra fê, Negra a cor universal

Refa

africa solida, solidária Mãe
 reina o Batuque, reina a Beleza Negra
 riqueza maior de Nossa Terra

Refa

Desapartai dos Rastros dessa gente
 que se sente divina ao Poder
 Ser Negro é querer e fazer
 Ser total, Negra fê, Negra é a cor universal