



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

Rosangela Souza da Silva

**RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR:
DIZERES E FAZERES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE NÍVEL MÉDIO
EM FEIRA DE SANTANA – BAHIA**

PEH ARDNA SURGO

BRASIL

**SALVADOR – BA
2005**

Rosangela Souza da Silva

**RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR:
Dizeres e Fazer de uma Escola Pública de Nível Médio em
Feira de Santana – Bahia**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Célia da Silva

Salvador – Ba
Julho - 2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada na Biblioteca do Mestrado em Educação e Contemporaneidade
UNEB - CAMPUS I

Silva, Rosangela Souza da
Racismo e Discriminação Racial no Cotidiano Escolar:
Dizeres e Fazer de uma Escola Pública de Nível Médio em
Feira de Santana / Rosangela Souza da Silva. – Salvador:
UNEB, 2005.

124 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Celia da Silva

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

Inclui bibliografia

1. Racismo. 2. Discriminação Racial – Preconceito Racial
3. Espaço Escolar – Ensino Médio 4. Educação.
Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento
de Educação.

CDD - 305.8

Silva, 586

Rosangela Souza da Silva

**RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR:
Dizeres e Fazeres de uma Escola Pública de Nível Médio em Feira de Santana –
Bahia**

BANCA EXAMINADORA

AVALIAÇÃO

- | | |
|--|-------|
| 1. Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Ana Célia da Silva | _____ |
| 2. 1 ^a Examinadora: Prof. ^a Dr. ^a Nilma Lino Gomes | _____ |
| 3. 2 ^a Examinadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria de Lourdes Siqueira | _____ |
| 4. 3 ^a Examinadora: Prof. ^a Dr. ^a Delcele Mascarenhas Queiroz | _____ |

Salvador

Julho - 2005

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos/as professores/as e corpo administrativo do IEGG, cujo apoio e compreensão possibilitaram esta construção. A vocês, serei eternamente grata. A Didi (minha mãe), mulher de inteligência privilegiada que carrega no seu âmago a dor de não dominar o código da escrita. A Elenita Pinheiro Queiroz Silva (amiga), com quem aprendi o que é solidariedade e respeito às diferenças. A minha avó Durvalina (in memoriam), que me regou de mimos durante a minha infância.

AGRADECIMENTOS

Agradecer para mim tem um significado especial, porque quem agradece, sempre agradece alguém ou algo, por isso, sou eternamente grata a muitas pessoas que compartilharam as angústias, desassossegos e alegrias desta construção.

Primeiramente agradeço a Deus (OLORUM) e a todas as forças positivas que movem este universo que não me deixaram sucumbir diante das dificuldades que fizeram parte desse momento.

À Prof^a Ana Célia da Silva, por ter sido mais que orientadora: foi cúmplice do processo e da pesquisa.

Às professoras Delcele Mascarenhas Queiroz, Nilma Lino Gomes e Maria de Lourdes Siqueira, por terem aceitado fazer parte da Banca Examinadora.

Aos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Jonas, Elizete Cardoso, Rogério Fátima, Ione Celeste e Sônia Lima, pela confiança e incentivo que foram fundamentais para que eu procurasse trilhar este caminho.

Aos organizadores do **3º Concurso Negro e Educação**, pela concessão da bolsa e pela contribuição nesta etapa da minha formação.

Aos colegas da Turma III do Mestrado pelos diálogos travados durante o curso e a bibliotecária D. Hildete pelas orientações de ordem técnica.

A minha família sanguínea (Augusto, Rosa, Liu, Lito, Dami, Josa, Daniela, Tetê, Dêdê, Didinha Maria, Tia Vitalina,...), só agora sei o quanto as minhas conquistas são também de todos vocês.

Ao meu querido sobrinho Silas, pela parceria indispensável na realização das questões mais pontuais deste trabalho. Silas gostaria que teus caminhos fossem menos árduos do que de teu pai e tuas tias.

A Marluce Macedo de Lima (Demôôôiii para os íntimos), mulher cuja cumplicidade e diálogos foram ESSENCIAIS nesta empreitada.

A Maria Pereira dos Santos, amiga de todas as horas e todas as obras, sempre me (nos) impulsionando na busca de novos HORIZONTES. Essa é tua missão MULHER.

A Anória pela doçura e companheirismo, a Tânia, Jane e Bárbara, obrigada, meninas, pela acolhida carinhosa em suas casas. Serei eternamente grata a vocês.

A Ana Rita Santiago da Silva, cujo exemplo de solidariedade e amizade nos faz (re) pensar o meu/nosso jeito de viver. Ana, seu acolhimento e seu *AXÉ* foram essenciais na terra do *Todos os Santos*.

A Carlos Santos Gomes e Carlielson Carneiro, amigos sempre fiéis nas horas difíceis e de dificuldades.

A Jussara Fraga Portugal (Gata Mestre), pela sua demonstração de companheirismo e solidariedade.

A Lucidalva, mulher que partilha no seu âmago nossas alegrias e tristezas. Às amigas com quem compartilhei muitas alegrias e tristezas e fizeram-me trilhar outros rumos: Tânia, Eliocy, Joseane, Marlene, Ivannide, Rosana, Cristina. Vocês deixaram marcas profundas na minha vida.

A Augusto, que me socorreu nos momentos mais angustiantes da construção deste trabalho.

Aos que construíram o NENUEFS – Núcleo de Estudantes Negros da UEFS e todos/as irmãos/ãs do Afoxé Pomba de Malê, cujos elos construídos, reconfiguram a minha pertença na luta contra as discriminações. A Jorge, D. Zerfa, a Uze, Railane, Marly, D. Sinhá, Albertina, Maria Pequena, D. Solange, que, de variadas maneiras, socorreram-me nas horas de dificuldades para a construção deste trabalho. A Vocês e muitos outros/outras os meus sinceros agradecimentos

“Nós não podemos mudar a cor da nossa pele. O que nós podemos mudar é como nós a sentimos. Nós não podemos mudar a dor do passado. O que podemos mudar é como isso nos afeta. Nós não podemos mudar o que outras pessoas provavelmente sentem sobre o que somos e o que tenhamos sido. O que nós podemos mudar é como vemos isso, como nós usamos isso e como os outros usam isso em nosso benefício ou detrimento. O passado já foi escrito, mas nós temos o poder de escrever o futuro, baseados no que somos e no que estamos fazendo agora. Nós podemos escrever o futuro baseados na auto-ajuda e respeito. Nós podemos escrever o futuro baseados no quanto nós temos a crescer. Nós podemos escrever o futuro cheios de força, paz, prosperidade e amor. Tudo o que temos a fazer é isso e exatamente agora.

Eu estou “escolhendo” o meu futuro pelo que estou fazendo agora”.

Iyanla Vazant, Acts of Faith – Daily Meditations for People of Color – Fireside – New York – 1993. Tradução Vânia Sant’ana.

RESUMO

Este trabalho trata de questões pertinentes ao racismo e à discriminação racial na sala de aula, fruto da minha experiência enquanto educadora, militante do movimento negro e das preocupações e reflexões que brotaram durante o meu caminhar. Essas reflexões estão pautadas ainda no acesso que temos à literatura (revistas, livros, artigos, dissertações, teses etc.) e na participação em eventos afins a essa temática. A partir de tais informações e reflexões, levantamos o problema que orienta esta pesquisa: “Quais os discursos e práticas educativas dos/as professores/as do Instituto de Educação Gastão Guimaraes, de Feira de Santana – Bahia, diante da emergência de possíveis procedimentos discriminatórios de cunho racial em sala de aula?” Do ponto de vista metodológico, optamos por um estudo qualitativo, de inspiração etnográfica, e utilizamos os seguintes instrumentos para coletar os dados: o diário de campo, as observações e as entrevistas. Assim, construí os veios argumentativos do estudo com as produções teóricas que discutem racismo, preconceito e discriminação racial e suas reverberações no espaço escolar. Procurei, também, problematizar as lacunas na formação do professor, a diversidade sociocultural dos sujeitos que compõem a escola e os determinantes estruturais e conjunturais que conformam as questões raciais na sociedade brasileira. A partir destas produções, em diálogo com os sujeitos da pesquisa, compreendi como estão sendo refletidas e enfrentadas pelos/as professores/as de um colégio de nível médio as questões que envolvem o racismo e a discriminação racial. Observei os sujeitos socioculturais nos quais marcadores histórico-sociais, políticos, étnico-raciais e econômicos determinam e são determinantes nas suas reflexões e ações.

Palavras-chave: Racismo; Discriminação racial; Espaço escolar.

ABSTRACT

This work deals with the relevant questions about prejudice and to the racial discrimination in the classroom, result of my experience as an educator, and black movement activist and the preoccupations and reflections which came out during my path. These reflections are still based in the access that we have to the literature (magazines, books, articles, dissertations, thesis and others) and in the participation in related events to this theme. Starting from this kind of information and reflections, we aroused the problem which guides this research: what discourses and educative practices of the teachers from Instituto de Educação Gastão Guimarães, in Feira de Santana – Bahia, facing the emergency of discriminative possible proceedings of racial origin in the classroom? From a methodological point of view, we chose for a qualitative study, ethnographic inspiration, we used the following instruments to collect the data: camp report, the observations and the interviews. Argumentative aspects of the study with the theoretical productions which discuss racism, prejudice and racial discrimination and their increasing in the school reality. The problematization of gaps of the teacher formation, sociocultural diversity of the subjects that compound the school and the structural and conjunctural determiners which made the racial questions in the Brazilian society. Through these productions and the dialogue between the subjects of the research, we can understand how they have been reflected and faced by the teachers in a high school, the questions that involved the racism and the racial discrimination. We recognized the socio-cultural subjects in which historic-social, political, ethnic-racial and economic markers determine and can be determinant in their reflections and actions.

Key words: Racism; racial discrimination; school reality.

SUMÁRIO

| | Página |
|---|--------|
| TRILHAS INICIAIS..... | 13 |
| 1. CAPÍTULO - I -TRILHANDO POR ENTRE A TEMÁTICA..... | 20 |
| 1.1 Fatos, Mitos e Reflexões sobre as Questões Étnico-raciais..... | 20 |
| 1.2 Produções e Ações: As Questões Étnico-raciais nos Espaços Escolares..... | 29 |
| 1.3 Diálogos e Duelos: Problematizando Racismo, Preconceito Racial e Discriminação Racial..... | 40 |
| 2. CAPÍTULO – II – TRILHAS METODOLÓGICAS..... | 46 |
| 2.1. Percorrendo Trilhas, Rompendo Trincheiras no Ato de Pesquisar | 51 |
| 2.2. As Entrevistas e suas Particularidades..... | 55 |
| 2.3. A História de uma Escola: Tecendo os Fios da Memória..... | 57 |
| 2.4. O IEGG, Ontem, Hoje e Amanhã, que Lugar é Este?..... | 60 |
| 3. CAPÍTULO – III – TRILHAS INTERPRETATIVAS: PERCORRENDO TRILHAS, BUSCANDO SENTIDOS..... | 65 |
| 3.1. Trilhando entre Sentidos e Significados dos Fatos nos Espaços Educacionais..... | 65 |
| 3.1.1 Sobre a Trilha de Muitas Vozes..... | 73 |
| 3.1.2 Algumas Facetas das Práticas Discriminatórias de Cunho Racial no Cotidiano da Sala de Aula..... | 74 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.1.3 | Trajetórias Escolares e Processos Discriminatórios de Cunho Racial: O que Dizem e como Lidam os/as Professores/as com o Racismo e a Discriminação Racial..... | 80 |
| 3.1.4 | Rediscutindo a Dor e Ressemantizando os Termos..... | 89 |
| 3.1.5 | Generalizações e Ocultações das Questões Étnico-raciais na Formação do Professor..... | 95 |
| 3.1.6 | Entre Demandas e Ações: Os Trabalhos com Relações Étnico-raciais na Sala de Aula | 99 |
| 4. | (IN)CONCLUSÃO..... | 104 |
| 5. | REFERÊNCIAS..... | 108 |
| 6. | ANEXO..... | 117 |

1 TRILHAS INICIAIS

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

Este estudo coloca-se como mais uma alternativa para (re)pensar as relações étnico-raciais no espaço escolar, trazendo para a ordem do dia discussões e questões que foram historicamente camufladas e/ou silenciadas pelas diversas instâncias organizativas da escola, como, por exemplo, o currículo escolar.

Neste sentido, Santomé (1995, p. 161) afirma: “[...] as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários/marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

A partir disso, questioneei, de forma mais concisa, a omissão e o silenciamento em torno de práticas racistas e discriminatórias na escola; a forma hostil, folclorizada e descaracterizada como tem sido tratada a cultura negra no espaço escolar; o tratamento diferenciado devido à pertinência racial e social dos/as estudantes e o discurso da diferença como desigualdade, proclamado dentro de um espaço literalmente marcado por variadas inclinações sexuais e profissionais, por diversas pertinências étnico-raciais, por diversas condutas sociais e políticas, mas refém de uma suposta homogeneidade.

Tais reflexões resultam das minhas experiências, na condição de mulher negra, professora e militante do movimento negro, que concebe a vida e a produção acadêmica como estruturantes do seu "ser" e "estar" no mundo, bem como das leituras de revistas, livros, artigos, dissertações, teses etc., pertinentes à temática étnico-racial.

Tentando conjugar produção do conhecimento com os novos modelos paradigmáticos que concebem a pesquisa e a prática como elementos estruturantes da produção do saber científico, procuro ao longo desta proposta, demonstrar as minhas inquietações em relação aos problemas que envolvem as questões étnico-raciais no espaço escolar, incluindo-me na condição de atriz/autora social que vivencia, dialoga e atua na tentativa de “resolver” tais problemas, pois como assinala Demo:

Mais fundamental que a aplicabilidade científica é a conjugação necessária entre teoria e prática, que aparece com força no reconhecimento de que fazer ciências sociais é prática histórica socialmente marcada. Não se estuda só para saber: estuda-se também para atuar. Como somos de qualquer maneira atores sociais - no ambiente político, abster-se também é atuar - a prática pode ser camuflada, escondida, mas jamais suprimida. É preferível, pois assumi-la conscientemente. (DEMO, 1990, p. 60)

Deste modo, preocupei-me em problematizar questões que envolvem racismo, discriminação e preconceito racial nas relações travadas no espaço escolar e, a partir disso, levantei o problema que orienta esta pesquisa: “Quais os discursos e as práticas educativas dos/as professores e professoras frente à emergência de possíveis procedimentos discriminatórios de cunho racial?”.

A partir disso, tomei como objetivos compreender as formas pelas quais os/as professores e professoras constroem e moldam seus discursos e reconhecer as práticas

educativas para trabalhar as questões pertinentes ao racismo e à discriminação racial nas relações interpessoais em sala de aula. Entender como os/as professores e professoras reconhecem nas relações interpessoais, no espaço da sala de aula, os procedimentos discriminatórios de cunho racial. Essas configurações se delineiam, à medida que se observa:

Enquanto 'força formadora de hábitos', a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de '*habitus*' cultivado (BOURDIEU, 1998, p. 211).

Assim, recortei a realidade de uma escola pública de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana - Bahia¹, e elegi como sujeitos da pesquisa seus/suas professores(as), tomando como objeto os seus discursos e suas práticas educativas diante dos possíveis procedimentos discriminatórios de cunho racial no espaço da sala de aula.

A escolha do Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG –, antiga Escola Normal de Feira de Santana, escola de nível médio, bem como de seus professores e professoras, se dá devido a sua importância histórica e sua função sócio-educacional nestes 77 (setenta e sete) anos de existência. Sua trajetória se fortalece através da formação e informação educadoras e educadores da cidade de Feira de Santana, dos seus distritos e de cidades circunvizinhas.

As questões do racismo e da discriminação racial perpassam qualquer curso ou nível de ensino (infantil, fundamental, médio e superior). Assim, os sujeitos

¹O município de Feira de Santana situa-se geograficamente na área de transição entre o Recôncavo da Bahia e o Sertão, com uma população total de 480.949¹, sendo 425.361 habitantes na zona urbana e 55.582 na zona rural, Feira de Santana é o segundo centro urbano da Bahia.

privilegiados da pesquisa foram os/as professores/as do curso de Formação Geral e do Curso Médio Normal, no nível médio. No entanto, estivemos atentos às suas práticas e propósitos em cada um desses cursos.

Assim, foram sete meses de visitas às instalações do IEGG, começamos a partir de novembro de 2003 até outubro de 2004. Neste ínterim, em alguns momentos, estudantes e professores/as me inquiriram com seus olhares curiosos e às vezes abordavam-me para “investigar” a minha intenção naquele espaço. Desta maneira, percorri corredores, freqüentei as salas dos professores, conversei com professores/as e estudantes, procurando perceber as especificidades das relações ali engendradas para estruturar o trabalho.

Atualmente o IEGG é freqüentado por uma camada de estudantes oriundos das classes médias baixas e uma parcela significativa advindas das camadas pobres de Feira de Santana e dos distritos² vizinhos. Estes estudantes são em torno de 95% de negros³ e 5% de brancos. No que tange à identidade étnico-racial dos/as professores/as, constituem-se em sua de maioria negros, possuindo uma variedade de traços fenotípicos, de tipos de cabelos e tons de pele. Os entrevistados dessa pesquisa, se autodeclararam da seguinte maneira: quatro pardos, dois negros e um afrodescendente, possuindo características fenotípicas bastante diversificadas. Os que se autodeclararam pardos e afrodescendente recorreram as suas origens familiares (pai e mãe) para se incluírem nestas categorias.

A realização dessa reflexão impõe escolhas, quer sejam do ponto de vista teórico, quer sejam do ponto de vista metodológico. Essas escolhas teórico-

²São “comunidades”, vilarejos próximos e pertencentes ao município de Feira de Santana, com característica eminentemente rural. Na maioria das vezes são consideradas “atrasadas” do ponto educacional e cultural.

³ Estou chamando de negros, os pretos e pardos de acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE.

metodológicas mostram de onde falo como pesquisadora e quais os sentidos revelados a minha interpretação.

Para uma melhor compreensão das discussões e reflexões do tema da pesquisa, procurei desenvolver o trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, aponte o caráter das relações raciais brasileiras e as conexões com um arcabouço teórico que demonstra as peculiaridades de um pensamento racista instaurado no Brasil a partir de Skidmore (1976), Munanga (1996, 1999), Schwarcz (1996), Santos(2002). Apropriei-me de dados estatísticos, para mostrar a perpetuação das desvantagens nos meios educacionais para o segmento negro da população, através de Hasenbalg (1996), Oliveira (2003), Gomes (2004), discutindo ainda como está constituída a escola e a formação do professor na dinâmica dos trabalhos com a diversidade cultural a partir de Silva (2001), Dayrell (1999), Luz(2000), Gomes e Silva (2002) entre outros/as. Demonstrei a forma como o Movimento Negro Brasileiro historicamente tem intervindo na educação a partir de reflexões de Gonçalves e Silva (2000), Cunha Júnior; Gomes; Santos (2003), bem como reflexões e ações de combate às práticas racistas e discriminatórias com Gomes (1995), Cavalleiro (2000), Silva (2001), Schutzer (2002), Souza (2003). Por fim, dialoguei com alguns dos conceitos que operacionalizam a pesquisa através das discussões trazidas por Guimarães(1999), D'Adesky (2001), Oliveira (2002), entre outros/as, atentando para os seus desdobramentos no *locus* educacional.

No segundo capítulo, defini a metodologia, optando por um estudo qualitativo de inspiração etnográfica, e utilizei as seguintes técnicas para coletar os dados: o diário de campo, as observações e as entrevistas, debruçando-me sobre a especificidade e importância de cada um desses instrumentos na condução do processo de investigação, a partir de referências de pesquisadores/as como: Ludke e André (1987), Bogdan e

Biklen (1994), Minayo (1996), Macedo (2000), Zago(2003). Percorri a trilha da história da antiga Escola Normal de Feira, o surgimento do Instituto de Educação Gastão Guimarães e as novas tendências imputadas ao ensino médio, a partir de Sousa (2001), Kuenzer (2001 a, 2001 b), Oliveira (2002), Bueno (2002). Mostrei também os contatos iniciais e a minha imersão no campo empírico, dos quais descrevi situações, ambientes, apreendendo os referenciais de mundo, de escola, dos sujeitos que faziam parte daquele espaço escolar.

No terceiro capítulo, analisei os dados coletados da pesquisa de campo, dialogando com referenciais teóricos que melhor explicitam e/ou respondem as questões que foram levantadas neste estudo e constatei como as questões de caráter racial (co)existem no cotidiano escolar. Percebi que o racismo e a discriminação racial, na maioria das vezes, são negligenciados e ignorados pela maioria dos/as atores e atrizes construtores/as daquele espaço. Neste ínterim, apropriei-me das falas de alguns estudantes, apreendendo sentidos e significados que esses/as denotam as questões pertinentes às temáticas étnico-raciais na sociedade brasileira (as políticas de ação afirmativas, em especial as cotas foi onde se concentrou a discussão), atentando para os “limites” e “(in)compreensões” que ainda permanecem no entendimento dessa temática. Observei também que os discursos dos professores e professoras evidenciam avanços do ponto de vista da compreensão e condução das questões raciais, bem como as suas “angústias” e “necessidades” em travar diálogos com referenciais teórico-metodológicos que subsidiem as suas ações no trato dessas questões étnico-raciais no âmbito educacional.

Nas (in)conclusões, remeto-me aos processos reflexivos e constitutivos do estudo, atentando para as questões que envolvem formação educacional dos docentes, a

pertença étnico-racial e injunções histórico-sociais como possibilidade de equacionar os seus “limites” e “avanços”, bem como as suas “contradições”.

As análises e reflexões aqui apresentadas abrem novas perspectivas para pensar na implementação de políticas para formação docente tendo como foco principal às questões étnico-raciais.

1 TRILHANDO POR ENTRE A TEMÁTICA

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer [...]. Existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente.

Valter Benjamin

1.1 Fatos, Mitos e Reflexões sobre as Questões Étnico-raciais

O caráter peculiar das relações sócio-raciais, engendradas na sociedade brasileira, tem sido objeto de estudo por intelectuais de várias áreas do conhecimento⁴. Alguns desses estudos revelam como as especificidades da nossa colonização, a predominância dos interesses socioeconômicos e políticos das elites que governavam/governam o país, e a natureza das instituições, que aqui se consolidaram, foram determinantes na condução e na conformação das questões sócio-raciais em terras brasileiras.

Se detiver especificamente às questões étnico-raciais, compreendo que a busca de um entendimento das causas da negação dos valores culturais dos segmentos raciais que compuseram esta nação, e a procura de um símbolo nacional, que representasse

⁴Ver (Fernandes, 1978), (Nogueira, 1985), (Guimarães, 1999), (Hollanda, 1997), (Sodré, 1999).

racialmente e culturalmente as aspirações das elites brasileiras, culminou em vários debates entre os intelectuais do final do século XIX e início do XX⁵.

Esses intelectuais, pautados no "[...] referencial teórico dos cientistas ocidentais, isto é, europeus e americanos da sua época e da época anterior"[...] conforme Munanga (1999, .50), utilizam o mestiço como elemento que irá homogeneizar as ambigüidades raciais, prognosticando na idéia

[...] de mestiçagem tida ora como um meio para estragar e degradar a boa raça, ora como um meio para reconduzir a espécie a seus traços originais; as idéias sobre a degenerescência da mestiçagem etc., todo o arcabouço pseudocientífico engendrado pela especulação cerebral ocidental repercute com todas suas contradições no pensamento racial da elite intelectual brasileira (MUNANGA, 1999, p. 50).

Seguidores de uma concepção de ciência evolucionista-positivista, a *intelligentsia* brasileira naquele momento, confere aos negros e mestiços os dissabores na conformação da identidade desta nação.

Já nos anos 30, a obra de Freyre (1933) – *Casa Grande & Senzala* –, delinea de forma perspicaz e astuta, os anseios emancipatórios da nação, pois essa obra imprimiu nos intelectuais da época novos olhares e compreensões sobre as singularidades da formação racial do povo brasileiro. Além do mito da "boa escravidão", dos intercursos sexuais sem barreiras ou conflitos, da aclamação do modelo racial brasileiro como "[...] um paradigma de convivência racial e harmoniosa a introduzir em meio a esse mundo de tensões [...]" Schwarcz (1996, p. 164), com a obra de Freyre, estabelece-se inexoravelmente o mito da democracia racial.

⁵ Ver (Skidmore, 1976), (Ortiz, 1994), (Schwarcz 1996 a, 1996b), Munanga (1999), Santos (2002)

Assim, a mestiçagem converte-se num poderoso instrumento de coesão das elites pensantes da época, em relação a nossa identidade nacional, promovendo, segundo Skidmore,

[...] uma nova *rationale* para a sociedade multirracial, em que as ‘raças’ componentes – europeia, africana e índia – podiam ser vistas como igualmente valiosas. O valor prático da sua análise não estava, todavia em promover igualitarismo racial. A análise servia, principalmente, para reforçar o ideal de branqueamento mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquiriria preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio em menor escala) (SKIDMORE, 1976, p.211).

Isto posto, a perspectiva freiriana de compreender as relações raciais brasileiras destitui o carácter problemático que a mestiçagem seria para a “definição” da identidade nacional, difundido para o mundo, através de *Casa Grande e Senzala*, o nosso modelo de “democracia racial”, postulando o branqueamento através da apologia a mestiçagem e anulando as relações assimétricas de poder existentes.

Na década de 50, uma pesquisa realizada pela UNESCO (o grupo do sul coordenado por Florestan Fernandes e outros)⁶ conseguiu detectar contradições no mito da democracia racial, pois revelou “[...] que diferente do que supunham as demais análises, a igualdade não se sustentava. Ao contrário, o que constava era um acesso diverso ao lazer, à educação e ao trabalho” (SCHWARCZ, 1996, p. 166).

No final dos anos 60 e durante os anos 70, o tema racial passou a ser definido como questão de “segurança nacional” no Brasil. E a pergunta sobre o quesito cor foi

⁶Ver GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 1999.

retirada do censo demográfico de 1970, impedindo as análises com dados oficiais que dessem conta do entendimento dos problemas raciais.

Já em 1976 e em 1980, trabalhando-se com os dados do PNAD⁷ e do Censo Demográfico, respectivamente, repercutiu de forma tenaz a configuração da perpetuação das desigualdades raciais brasileiras e, se tomarmos como parâmetro a educação, a pesquisa do censo de 1991 mostra:

[...] disparidades educacionais entre brancos e não brancos podem ser feitas ao considerar o grupo etário de 15 a 19 anos que, pelo critério legal, já deveria ter completado o ensino de Primeiro Grau. A proporção de analfabetos nessa faixa etária, em 1990, ainda era de 4,9% para os brancos e 14,4% para pretos e pardos. Apenas 34,8% dos brancos e 15,4% dos pretos e pardos dessa idade tinham completado o Primeiro Grau. As disparidades no acesso ao ensino superior são ainda mais acentuadas. Em 1990, a proporção de pessoas em idade ativa que tinha completado 12 ou mais anos de estudos era de 11,8% de brancos e somente 2,9% de pretos e pardos. A desigualdade educacional entre brancos e não brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional (HANSEN BALG, 1996, pp. 239-240).

Tais diferenças em relação à inserção nos meios educacionais de brancos e de não brancos, apresentados acima, também transformam a maioria de negros e negras em subempregados ou desempregados, reafirmando os veios excludentes sob os quais se formou esta sociedade e mais uma vez determinando aos não brancos (negros em sua maioria) um lugar na base da pirâmide social.

Trabalhando com dados de uma pesquisa sobre Padrões de Vida (1996-1997), Oliveira (2002, p.19) demonstra:

⁷Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

[...] que a população branca tem maior escolaridade do que a afrodescendente em todas as faixas de idade entre as crianças de 0 a 6 anos, com uma diferença de 8,4 pontos percentuais: 31,9% para os brancos e 23,5% para pretos e pardos; e entre os adolescentes de 15 a 17 anos, com 10,7 pontos percentuais (brancos, 80,1% e pretos/pardos, 69,4%).

Ainda discutindo sobre as péssimas condições de escolaridade a que estão submetidos os negros e negras, Oliveira a partir de um trabalho realizado pela pesquisadora Wânia de Jesus Santana e Marcelo Paixão na FASE – Federação de Associações de Órgãos de Assistência Social e Educação –, em 1999, declara: “[...] 91,7% dos brancos com mais de 15 anos eram alfabetizados, contra 80,2% dos afrodescendentes (pretos e pardos)” (OLIVEIRA, 2002, p.21).

Gomes demonstra, a partir resultados da pesquisa *Desigualdade racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na década de 90*, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), como é grave a questão racial na educação e é ainda mais gritante quando aumenta o nível de escolarização, pois

[...] entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino médio. Esse já é por si só um valor elevado, mas não se compara 84% de jovens negros, da mesma idade, que ainda não concluíram o mesmo nível de ensino. A realidade do ensino superior é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos, entre 18 e 25 anos, não haviam ingressado na universidade, mas entre os jovens negros dessa mesma faixa de idade o índice era de 98%, o que revela que praticamente não tinham o direito de acesso a esse nível de ensino (GOMES, 2004, p.88).

Além das desigualdades referentes ao acesso aos níveis de ensino mais elevados para negros, tal quadro também revela que há problemas de ordem estrutural e conjuntural na sociedade brasileira e, por extensão, na escola. Tais problemas, existentes há muitas décadas, não se constituem em prioridade na formulação de

políticas pelos poderes públicos, determinando desvantagens para os negros na hierarquia ocupacional, conseqüentemente, dificultando e/ou impedindo o acesso da maioria de negros às vantagens sociais e econômicas.

A partir das produções que apresentam a face perversa, sob a qual está estruturada a escola devido às discriminações de toda a ordem que lá ocorrem (racial, sexual, gênero, geração etc.), esse estudo deteve-se a discutir as questões étnico-raciais, procurando, através de reflexões sobre a diversidade cultural, a formação de professores, discursos, racismo, preconceito racial e discriminação racial, travar um diálogo entre empiria e teoria no contexto de uma escola de nível médio.

Para mim, a escola, como palco das diferentes presenças, homogeneizada através do currículo, das práticas pedagógicas, da eleição dos conteúdos, saberes e valores de um determinado segmento racial e social, possui uma função ímpar dentro de uma nova lógica de estruturação de mundo, pois:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os/as educadores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano da escolar (GOMES, 2001, p.87).

Entendo que, no espaço escolar, existe dificuldade da maioria de professores e professoras em compreender a pluralidade dos sujeitos lá existentes. As classes heterogêneas, com educandos e educandas de diferentes origens sociais e étnico-raciais, faixa etárias, saberes, valores, níveis de aprendizagens e vivências culturais, constituem em um grande desafio para esses profissionais. Tais entraves configuram um cenário de

obliteração das identidades nesse espaço, pois: “[...] os professores alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceitos, diferenças culturais, em sala de aula” (PINTO, apud GOMES 1996, p. 89).

Salientando que a formação do professor não contempla e/ou limita as possibilidades de diálogo com referências educacionais, em que a questão da diversidade cultural seja preocupação central. As produções e discussões sobre currículo, sobre multiculturalismo, sobre pluriculturalismo (não estou discutindo os “limites” desses aportes teóricos), apontam constantemente para as dificuldades didático-pedagógicas de formar professores pautados nestes referenciais, ocasionando uma formação deficitária na compreensão e condução de situações que envolvem diversidade étnico-racial e sócio-cultural no âmbito da sala de aula.

Luz, examinando os conteúdos dos currículos dos futuros pedagogos⁸, constata que a predominância de uma concepção de mundo euro-americana limita e/ou inviabiliza a percepção destes em relação aos outros princípios inaugurais, culminando numa práxis pedagógica em que outras dinâmicas territoriais, civilizatórias e existenciais são ignoradas, aqui, especificamente, a africana e a baiana:

Apesar de suspeitarmos de antemão da não existência de uma elaboração teórico-metodológica original enriquecida pelo *ethos* envolvente, ficamos perplexos ao constatar que os futuros pedagogos sabiam repetir de forma metonímica, sem nenhuma emoção, teorias e jargões técnicos da territorialidade euro-americana; e nada, nada mesmo sabiam dizer ou expressar sobre nossa base africana. E o pior, não tinham adquirido competências para extrair, da territorialidade baiana, elementos pedagógicos necessários ao fortalecimento da identidade infanto-juvenil da nossa população (LUZ, 2001, p. 24).

⁸ Este estudo aconteceu com pedagogos da Universidade do Estado da Bahia –Uneb Campus I.

Percebo que os liames sob os quais a formação de alguns profissionais da educação se edificam, baseadas nas concepções de mundo euro-americanas, determinam uma (in)compreensão em relação aos signos, símbolos e rituais pedagógicos que se pautam em outras dinâmicas existenciais. Observo, também, que a limitação à qual estão submetidos os profissionais da educação são de ordem estrutural. Compreendo que teorias, concepções e idéias sobre os negros e as negras foram edificadas na sociedade a partir da produção e disseminação de uma pseudo-democracia racial, que contribuiu mais ainda para que essas questões não estivessem na centralidade das políticas educacionais, nos cursos de formação de professores, nos meios de comunicação, minimizando, assim, o significado e os efeitos no campo político educacional e cultural na vida dos "vitimados".

Ainda no que tange à formação, o artigo de Gomes e Silva, *O desafio da diversidade*, salienta como o tema diversidade cultural na formação de professores/as, não é apenas um desafio. É uma abordagem imprescindível para os que pensam a escola como espaço democrático, marcado pelo respeito à diversidade dos sujeitos presentes nela. “Assim sendo, toda e qualquer oportunidade de constituição do ‘ser professor/a’ tem de considerar aspectos subjetivos, relações étnico/raciais, de gênero, geracionais e de classe” (GOMES E SILVA, 2002, p.24).

A dinâmica singular e plural da escola, historicamente submetida aos ditames da separação, da hierarquização, da disciplinarização e da normatização de certos grupos sociais (negros, homossexuais, mulheres, trabalhadores rurais etc) está sendo discutida atualmente, pois, como afirma Dayrel:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la sob a ótica da cultura, sob um olhar mais denso que leva em conta a dimensão do dinamismo no fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYREL, 1999, p. 136).

Compreendendo a “trama de relações”, existente neste lugar, é que estudos e trabalhos desenvolvidos por profissionais no espaço escolar não podem invisibilizar e/ou invalidar a ética, a estética, as presenças, os valores, as crenças dos sujeitos que compõem a escola. Silva demonstra, no apelo de adolescentes, estudantes do curso de Habilitação Magistério do Rio Grande do Sul, aspectos da indiferença de um professor em relação aos alunos negros.

Professor olhe que estou aqui pedindo espaço, há bastante tempo, e tu nem olhas para mim, porque sou negro.
Eu tenho idéias para expor. Dá-me uma oportunidade, por favor. Talvez nem percebas, mas com teu olhar podes matar ou incentivar um aluno a sobreviver, a lutar. Ensina-me que ser negro é lindo e, mais ainda, é assumir a negritude (SILVA, 1999, p. 170).

Percebendo como a compreensão de problemas que envolvem o racismo e a discriminação racial, no espaço da escola, revelam uma face perversa sobre a qual se estrutura tal instituição, secundarizando a necessidade de se (re)pensar e (re)fazer relações historicamente construídas que se pautam. Segundo Silva, "[...] na garantia de privilégios para uns que se autoconsideram elite, superiores, perfeitos, e de marginalização dos outros, por aqueles designados como periféricos, marginais, inferiores, ignorantes, entre outros tantos qualificativos depreciativos" (SILVA, 2001, p. 105).

Entendendo, que se constitui em um desafio cultivar identidades que foram e são dilapidadas, desrespeitadas e aviltadas nos diversos espaços sociais (família, escola,

comunidade, igreja, trabalho etc.), tornando mais importante ainda pensarmos em processos de socialização que dêem visibilidade à cultura, aos valores e às crenças dos sujeitos que compõem a nossa sociedade, delegando à escola e aos professores e professoras um papel fundamental ao lidar com a diversidade.

1.2 Produções e Ações: As Questões Étnico-raciais em Espaços Escolares

O aumento das produções de trabalhos acadêmicos – artigos, resenhas, monografias, dissertações e teses – ligados às relações raciais na educação, ganharam um impulso significativo no Brasil nas duas últimas décadas do século passado⁹, alertando para a necessidade de perceber a escola como palco de conflitos, discriminações de toda a ordem (inclusive a racial), desrespeito às diferenças, recalque e denegação das identidades dos sujeitos que dela fazem parte. Estas análises e reflexões são fundamentais para a compreensão da dinâmica e organização dos espaços escolares.

Destarte, a escola, pensada como espaço sociocultural, imprime no seu fazer cotidiano marcas na vida dos sujeitos que dela fazem parte, porque é neste espaço também que as suas experiências sociais são (re)significadas e (re)elaboradas num devir constante. Criar novos mecanismos que possam estabelecer respeito pela diferença e eleger práticas pedagógicas que atentem e não camuflem quaisquer discriminações, são premissas básicas, para que a equidade torne-se um eixo norteador das relações sócio-educacionais.

Neste sentido, é que a erradicação de práticas racistas e quaisquer práticas discriminatórias entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano das escolas têm sido um dos objetivos “perseguidos” por militantes do movimento negro, educadores/as comprometidos/as com a luta em favor da dignidade humana e alguns intelectuais engajados que compreendem o quanto é danoso, do ponto de vista psíquico, sócio-político e econômico para numa sociedade marcada pelos racismos e pelas discriminações.

A educação sempre foi uma das bandeiras de luta do movimento negro, atribuindo-lhe sentidos e utilidades diferenciadas. O movimento não dispensa da sua agenda política o significado crucial da educação.

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhe oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano(GONÇALVES, 2000, apud GONÇALVES e SILVA 2000, p.139).

Assim, várias iniciativas educacionais foram desenvolvidas dentro das entidades negras desde a primeira metade do século XX¹⁰. A preocupação com a questão educacional era propalada em jornais da imprensa negra paulista, acenada por Cunha: “[...] avalia que o jornalismo negro, real instrumento de luta dos afrodescendentes na primeira metade do século XX, tenha se constituído em fator importante na educação e

⁹Ver MIRANDA, Cláudia, AGUIAR, Francisco Lopes de e DI PIERRO, Maria Clara. (orgs.). Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

¹⁰ Ver GONÇALVES, Luiz Alberto e SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, set/out./nov./dez. 2000, nº 15.

desenvolvimento do povo negro” (CUNHA, 2000, apud GONÇALVES e SILVA 2000, p.140).

É salutar destacar que tais preocupações e ações em relação à educação, naquela época, em que a maioria da população adulta negra era analfabeta (ainda temos altos índice de analfabetismo entre os negros/as), o incentivo ao *domínio das letras* pelas entidades do movimento negro (com destaque a Frente Negra Brasileira de 1930) é fundamental, porque fortalece o processo de reivindicações políticas, de combate ao preconceito e à discriminação racial e ainda potencializa o caráter emancipatório do ponto de vista da formação político-social e pessoal da comunidade negra, notabilizando o compromisso que tais instituições assumiram naquele contexto histórico.

A preocupação com a educação, dentro do movimento negro, se evidencia nas críticas da imprensa negra em relação à forma com que os grupos escolares recebiam os negros. O artigo do militante Olímpio Moreira publicado no jornal a Voz da Raça, em 17/02/1934, citado por Gonçalves e Silva, denuncia:

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.143).

Historicamente foram implementadas medidas pelos diversos segmentos do movimento negro brasileiro para incentivar e proporcionar a educação do povo negro, como também é histórica a preocupação com o descaso com o qual a criança negra foi/é tratada na escola, delineando o veio racista e excludente, o qual vai se estruturando tal instituição.

Na década de 40 e início dos anos 50, foi um momento marcado por mudanças sociais e políticas na sociedade brasileira¹¹, as organizações negras ampliam as demandas do ponto de vista sócio educacional e político da comunidade negra. Daquele momento, destacamos a atuação do Teatro Experimental do Negro – TEN –, liderado por Abdias Nascimento, que continua a promover dentro da comunidade negra ações em que a questão da educação é primordial, haja vista ainda se ter um grande número de negros com baixa escolarização.

Ampliando as suas reivindicações, quanto aos níveis de ensino para a comunidade negra, o empenho das iniciativas centra-se no acesso aos níveis médio e superior. No projeto político do TEN, havia uma cobrança ao Estado, quanto ao direito à educação. Cunha Júnior, Gomes e Santos (2003, p.09) apontam: “[...] A educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos”. Cientes da importância da implementação de ações, no campo educacional, foram elaborados outros encaminhamentos para a construção de subsídios políticos para a incrementação de políticas educacionais no âmbito do Estado voltadas para comunidade negra. As lideranças negras daquele contexto ampliam sua atuação política e “opõem-se” às iniciativas educacionais afastadas do Estado que deveria o seu promotor.

Souza demonstra no seu trabalho de mestrado intitulado *Ideologia Racial Brasileira, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar*, que as

[...] dez organizações do movimento negro analisadas concordaram que a educação escolar tem um papel significativo na luta contra a discriminação e o preconceito racial em relação à população negra e/ou afrodescendente, e atuaram, de alguma forma, em prol de uma educação formal menos discriminatória (SOUZA, 2003, p.2).

A educação formal, proporcionada pela escola, tem uma centralidade na vida dos indivíduos e, às vezes, é a partir dela que os indivíduos de algumas famílias pobres e, em sua maioria negra, depositam a “esperança” de garantir um lugar no mercado de trabalho. Para Oliveira:

Um dos resultados concretos da passagem do indivíduo pela escola é a formação para o trabalho, neste sentido, as exigências do mercado se concentram na avaliação de dois tópicos: a qualidade da escola e o tempo de estudo. Destas variáveis surgem as diferenças básicas entre os currículos das pessoas que fracassam ou obtêm sucesso no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2001 p.12).

No entanto, se ativer a avaliar as trajetórias escolares de crianças, jovens e adultos negros e negras, perceberemos que a qualidade do ensino, o tempo passado na escola, a dinâmica e a organização escolar não possibilitam que tais trajetórias sejam marcadas por uma adequação às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, deparamo-nos com uma escola inserida num sistema educacional que desvaloriza, denega e recalca os valores, os conhecimentos, as manifestações sócio-culturais e religiosas da maioria dos sujeitos que nela estão presentes, determinando, às vezes, a evasão, a repetência e o “fracasso” desses sujeitos.

As décadas de 60, 70 e 80 foram marcadas pelo surgimento de diversos grupos e associações do movimento negro (notadamente nos anos 70 e 80). Nesse contexto, o desenvolvimento de ações políticas, em torno das questões educacionais, compôs, de forma incisiva, as suas agendas políticas, a realização de projetos na Bahia como Mini

¹¹ É um momento que diferentes forças políticas irão se unir para interferir na Constituição de 1946, quando temos um movimento em prol da democratização do país.

Comunidade Oba Biyi¹² o projeto pedagógico do Ilê Aiyê, a Escola Criativa do Olodum, Instituto Cultural Benéfico Steve Biko e Escola do Terreiro do Ilê Axé Opo Ofonjá da Mãe Stela, abre caminhos para novas perspectivas epistemológicas em educação no estado.

Os militantes do movimento negro sempre denunciaram os componentes racistas sob os quais se edificaram a escola e a educação brasileiras. E, ao longo do tempo, vêm desenvolvendo atividades como: seminários, debates, núcleos de estudo, cursos, palestras, conferências, produzindo materiais como jornais, cartilhas, cartazes, manifestos, livros paradidáticos e intervindo junto ao poder público para aprovação e implementação de componentes curriculares sobre estudos africanos¹³.

É notório, também, que tais iniciativas estão expostas às críticas de grupos, pessoas e instituições que, na maioria das vezes, coadunam com as práticas racistas e excludentes, por considerarem estas como parte da ordem natural da sociedade brasileira. Silva argumenta:

[...] a criação de tais espaços constituiria um 'racismo às avessas' revela a face hipócrita do racismo brasileiro na medida em que não parece antidemocrático, violento ou, tampouco causa incômodo saber que existem escolas, bairros, profissões, meios de comunicação, etc., que concentram desproporcionalmente brancos, mesmo em cidades e Estados onde a maioria da população é negra e mestiça. No entanto, a menor iniciativa de transformar essa situação desperta a revolta de defensores aguerridos da tradição de democracia racial que, suspostamente caracteriza o Brasil (SILVA, 1998, p. 14).

¹² Projeto piloto desenvolvido de 1976 a 1986 na comunidade Ilê Axé Opô Afonjá - no Cabula

¹³ Na Bahia em 8 agosto de 1983 o Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) devido as pressões de segmentos do Movimento Negro aprova a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos do ensino fundamental e médio. Ver BOAVENTURA, Edvaldo M. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. In. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.12, n.19, p.229 -234, jan/jun, 2003.

Vale salientar que os parâmetros que guarnecem a concepção desta democracia racial, visto que segundo Silva:

[...] interessam à classe dominante, porque é uma forma de confundir, de escamotear até para o próprio negro, a sua situação de discriminado e marginalizado das instituições oficiais e da participação nas decisões de poder, uma vez que se constitui em maioria no país (SILVA, 1997, p. 17).

Nesse contexto de mudanças socio-políticas, de novas abordagens pedagógicas, de novas estratégias políticas, que construí este trabalho, atentando para o seguinte aspecto, salientado por Santos:

Estamos vivendo um momento ímpar na educação escolar. Um momento em que temáticas trazidas pelo movimento social começam, pouco a pouco, a ocupar um outro espaço nas políticas educacionais, nas pesquisas e na organização dos docentes. O olhar sobre a diversidade cultural mostra-nos que, além da função da apreensão do conhecimento e da socialização, a escola desempenha um importante papel no processo de construção das identidades de raça, gênero, idade (GOMES, apud SANTOS, 1997, p. 65).

No que tange à produção acadêmica, trabalhos realizados por Gomes (1995), Figueira (1994), Oliveira (2001), Souza (2003), Silva (1995), Cavalleiro (2000), entre outros/as, procuram revelar alguns dos problemas que acontecem nos espaços escolares, relacionados à compreensão e condução das questões que envolvem racismo, preconceito racial e discriminação racial nesses espaços.

Nesses estudos, algumas questões são predominantes como: a minimização do problema, relacionado ao racismo e práticas discriminatórias por parte dos/as

professores/as, isto é, os profissionais da educação subestimam as práticas racistas, ocorridas principalmente entre estudantes na sala de aula; a naturalização de atitudes racistas, em geral, piadas, apelidos e xingamentos passam incólumes aos olhos e ouvidos dos/as professores/as; a omissão diante do assunto. O professor ou a professora acredita que, ocultando as questões raciais, estará contribuindo para amenizar e eliminar as práticas racistas na sala de aula; a falta de (in)formação do professor e de uma postura crítica contribuem para que os educadores e educadoras sejam co-partícipes das práticas racistas discriminatórias no espaço escolar.

Gomes, em seu estudo, analisa a construção da identidade racial das professoras negras e verifica como essas profissionais estão influenciadas por um pensamento racista que se instaura também no campo educacional. Para ela:

Já no final do século XX, o pensamento racista brasileiro vem sofrendo reelaborações de acordo com o movimento da sociedade. Porém, a escola e a cultura brasileira o incorporaram nas suas concepções e práticas. Estudos na área de sociologia e antropologia demonstram a influência dessas teorias no pensamento brasileiro. É importante para nós, educadores, refletir, discutir e prestar atenção sobre a influência desse pensamento no campo educacional e, mais precisamente na escola, visto que, até hoje, essas teorias encontram-se introjetadas no imaginário a ponto de encontrarmos os seus desdobramentos nos depoimentos das mulheres entrevistadas (GOMES, 1995, p.70).

Reelaboradas no seio de uma sociedade que necessita perpetrar as desigualdades raciais e socioeconômicas, as teorias raciais do final do século XIX e início XX¹⁴, incorporadas pela maioria dos intelectuais brasileiros, consolidaram poderes, produziram valores e estabeleceram normas eficazes, que dividiram a sociedade a partir

¹⁴ Segundo Schwarcz “[...] as teorias raciais eram importadas e transformavam-se em verdadeiras vogas entre nós.” (1996, p. 161).

de uma escala hierárquica, em que os brancos europeus ocupam um lugar de destaque, repercutindo ainda nos meios educacionais.

Vejamos como a relação entre ser negro e a inferioridade racial perpassa na fala de uma professora entrevistada por Gomes (1995), quando esta lhe pergunta “[...] o que é ser negro no Brasil?” E a professora responde: “— Se eu falasse uma pessoa normal, como todo mundo, como todas as outras raças, eu estaria mentindo. Não estaria sendo sincera, porque a gente tá vendo a discriminação no Brasil como é que é? —” (GOMES, 1995, p.76).

Relacionando o negro à anormalidade, a professora também assenta as suas afirmações em idéias que desqualificam/inferiorizam a posição de ser negro. Tais pensamentos se desdobram no espaço escolar, onde a existência constante de práticas e atitudes de alguns professores e algumas professoras levam a compreender que, naquele espaço, existem “normais” e “anormais”. Gomes ainda a isso se refere:

Anormal é aquele faz exceção à regra comum. [...] Essa imagem de raça, “anormalidade” racial, é mais pesada que a imagem da suposta inferioridade do negro em relação ao branco. Nina Rodrigues é radical na sua análise. Não afirma que a raça negra tenha “somente” uma menor capacidade de constituir-se enquanto povo civilizado. Seu racismo vai mais além e mais fundo. Ele diz “*até hoje não se puderam os negros constituir em povos civilizados*”. Segundo ele, os negros estão à margem do processo e avanço civilizatório como povo (GOMES, 1995, p.76).

Articular a fala da professora em relação à “anormalidade” da raça negra, à luz da proposição racista/evolucionista, colocada acima por Nina Rodrigues, demonstra-nos como tais formulações teóricas ainda possuem vitalidade nos meios educacionais, bem

como nas relações que são travadas na maioria espaços sociais em que a condição de ser negro é a sinonímia da inferioridade e da incivilidade.

Cavalleiro, num estudo realizado em uma escola com crianças de educação infantil, mostra que as professoras na maioria das vezes tratam de forma diferenciada as crianças brancas e negras, destinando às primeiras estímulo, carinho, atenção, elogios, aconchegos e afetos. E, para as negras, às vezes, de forma inconsciente, desatenção, distanciamento e desafeto. Enfocando a questão da superioridade e inferioridade na dinâmica dessas relações, que segundo a autora:

[...] as relações com as professoras no espaço escolar levam a criança branca a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro (CAVALLEIRO, 2000, p.217).

Tais relações, ocorridas entre professoras e crianças nos espaços escolares, tornam-se instrumentos eficazes na difusão e manutenção de procedimentos racistas e discriminatórios, desdobrando-se em violação a dignidade humana e desrespeito a alteridade.

Silva, em seu livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*, resultado de um trabalho de pesquisa com professores do ensino fundamental do 1º e 2º ciclos da rede municipal e estadual de ensino, procura verificar se, a partir de condições necessárias para reflexão, os professores poderiam “[...] identificar e corrigir estereótipos em relação ao negro nos livros que utilizaram em sua prática pedagógica”

(SILVA, 2001, p.15). Após os procedimentos adotados pela pesquisadora, como seminários, oficinas pedagógicas, exibição de vídeos, debates e análise dos livros, ela conclui: "[...] é possível orientar o professor de Ensino Fundamental de primeiro e segundo ciclos, para utilizar o livro didático de forma crítica, transformando-o em um instrumento gerador de consciência crítico reflexiva" (SILVA, 2001, p.57).

Já a pesquisadora Schutzer, procura "comprovar" se os cursos de formação de professores oferecidos pelo NEAB/UFSCAR — Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos — "[...] estão levando os professores a se empenharem efetivamente no trabalho contra o preconceito racial e a construção de uma nova mentalidade baseada na igualdade de direitos e solidariedade entre as pessoas" (SCHUTZER, 2002, p.131). A estudiosa ainda nos demonstra o quanto foi significativo a realização dos cursos que, devido à falta de preparação acadêmica dos professores, revelaram as lacunas existentes no trato com as questões raciais e mostraram, através dos seus relatos, como o curso impactou suas vidas, alterando suas percepções em relações as questões raciais e transformando as práticas didático-pedagógicas.

Assim, alguns aspectos revelados pelos professores, após terem feito o curso promovido pelo NEAB/UFSCAR, foram: a difusão dos novos conhecimentos, adquiridos sobre as questões raciais com outras pessoas, a exemplo de funcionários da escola, colegas de trabalho e a comunidade; a mudança de postura diante de práticas racistas; reavaliação da sua prática pedagógica, no que concerne ao preconceito racial na sala de aula; aguçamento do olhar sobre o material didático utilizado; a "[...] contribuição de valorização do negro, reforço da própria identidade, bem como o fortalecimento e preparação melhor para a luta contra o preconceito e a discriminação". (SCHUTZER, 2002, p.140)

Os trabalhos realizados pelas pesquisadoras expressam-nos como tais iniciativas são instrumentos eficazes contra a manutenção e proliferação das práticas racistas e discriminatórias nos meios educacionais, como também colaboram para que os novos conhecimentos adquiridos se transformem em ação dentro das salas de aula.

Acredito que as configurações políticas e socioculturais das sociedades contemporâneas requerem um diálogo constante com pressupostos teórico-metodológicos que primem pela valorização dos diversos saberes e das pertenças étnico-raciais dos sujeitos existentes na sociedade, aqui especificamente na escola, delegando cada vez mais responsabilidade aos agentes pedagógicos no que se refere à compreensão e condução de suas ações nos espaços educativos.

1.3 Diálogos e Duelos: Problematizando Racismo, Preconceito Racial e a Discriminação Racial

Refletir sobre a problemática das relações étnico-raciais levou-me a optar por algumas categorias para operacionalização e otimização do trabalho, às quais destaco: racismo, preconceito racial e discriminação racial. Essas categorias se ancoram no viés que pensa a raça ainda como um conceito operativo dentro das relações sócio-raciais que se engendram em nossa sociedade. Dessa forma, concordo que:

Em relação às propostas de certos geneticistas e intelectuais no sentido de suprimir o emprego da palavra raça, porque, segundo eles, a idéia de raça só aparece como sobrevivência científica ultrapassada que traz em si o risco de manter os preconceitos entre os leigos, Taguieff ressalta que tirar da língua essa palavra, visando apagar o racismo do espaço mental não será a solução. A eliminação no vocabulário da palavra raça como prescrição da ação anti-racista remete, escreve ele, a uma eugenia lexical negativa que crê matar o racismo eliminando a palavra (TAGUIEFF, apud d'ADESKY, 2001, p. 46).

Condenado do ponto de vista biológico (em relação à constituição humana), o termo raça ainda circula nos discursos, textos de leis, nas falas cotidianas das pessoas, nas reivindicações de alguns intelectuais e lideranças do movimento negro, mostrando a sua potência no que concerne ao uso e sentidos atribuídos ao termo. Em relação à utilização do termo raça pelos sociólogos e pelo movimento negro, Gomes, ressalta:

E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira se dão, não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversas etnias, mas também devido à relação que se faz entre esses aspectos e os atributos socialmente observáveis dos pertencentes às mesmas. Como exemplo, podemos citar comentários como: “umbanda é suja porque é coisa de negro”; “o cabelo do negro é ruim e do branco é bom”, entre outros (GOMES, 1995, p. 49).

Assim, tomo raça nesta perspectiva e discuto como são engendradas nas relações de sala aula as questões que envolvem o racismo e a discriminação racial, detendo-me nas especificidades históricas e sociais como essas questões se colocam em nossa sociedade. Segundo Guimarães o uso do conceito de raça serve para:

No seu emprego científico, não se trata de conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, mas de conceito que ajude o pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais. Não é necessário reivindicar nenhuma realidade biológica das 'raças' para fundamentar a utilização do conceito em estudos sociológicos (GUIMARÃES, 1999, p.29).

A assertiva acima, em termos de operacionalidade do conceito de raça na dinâmica dos estudos sociológicos compactua com as determinações conjunturais de como a raça é utilizada, invalidada no seu caráter científico, mas objetivamente usada nas ações sociais.

Oliveira (2002, p.52) situa historicamente a utilização do termo racismo, observando: “O racismo passou a ser mais percebido em todo teor do seu corpo doutrinário no século XX, notadamente entre as duas grandes guerras mundiais e se consolidou com a ascensão do nazismo”.

A idéia de superioridade entre os homens historicamente se constituiu num poderoso instrumento para justificar as desigualdades, sejam econômicas, sociais ou étnico-raciais. Na antigüidade,¹⁵ já se estabelecia uma hierarquia entre os homens, em que alguns nasceram para comandar e outros para obedecer. Atualmente tais princípios têm sido adaptados de acordo com a época e lugar e vão se renovando em novos mecanismos de subjugação e desumanização, em genocídio, pilhagem de riquezas e imposição socioculturais a partir de uma crença de superioridade racial. Gomes (1995, p.54), citando Jones (1973), declara:

¹⁵Schwarcz (1996b) conta uma fábula de Sócrates que diz o seguinte: [...] a humanidade teria sido dividida a partir de três tipos de homens: os homens de bronze, que por causa do vil metal teria surgido para trabalhar; os homens de prata, que não teriam sido feitos para trabalhar (porque a prata amassa, dobra e quebra), mas sim para legislar; e por fim, os homens de ouro, criados para governar. (p.147)

Para compreender o racismo são necessários processos históricos como a escravidão, a segregação, a discriminação e o preconceito, mas é necessário também compreender as diferentes heranças culturais. O racismo é a supressão categórica de uma determinada cultura vista como subordinada. Pode-se, todavia, ser compreendido como a imposição de valores da cultura dominante aos participantes das culturas que se pretende dominar.

Fazendo inferências que levam a compreender as diversas nuances sob as quais se evidencia o racismo, as postulações acima reafirmam também o caráter etnocida desse na relação entre culturas dominantes e culturas dominadas.

D'adesky (2001, p.26), a partir de Taguieff, caracteriza dois grandes tipos de racismo:

[...] os racismos universalistas (RI) que se baseiam na denegação da identidade de grupo e na afirmação da desigualdade. Eles podem ser de assimilação ou de uniformização, ou ser ainda de dominação segundo um modelo normativo da raça ou cultura superior. [...] racismos diferencialistas/comunitaristas (RII) que absolutizam a diferenciação, a separação, a expulsão, até mesmo a eliminação dos grupos diferentes, estranhos que ameaçam a identidade comunitária própria.

O primeiro tipo opera dentro de uma concepção de universalidade, que destrói a identidade grupal e hierarquiza os grupos humanos, ou seja, em uma escala universal de valores. O segundo tipo propõe o extermínio das diferenças, a segregação, bem como a negação da humanidade comum entre os grupos. Analisando o racismo praticado com relação ao grupo negro, Munanga considera:

O racismo universalista, teoricamente não se opôs à mestiçagem como também não desenvolveu uma mixofobia. A miscigenação lhe oferecia o caminho para afastar a diferença ameaçadora representada pela presença da “raça” e da cultura negra na sociedade. (MUNANGA, 1999, p.117)

Dinamizado de forma eficaz, na sociedade brasileira, o racismo universalista “desconstrói” a idéia de identidade étnica de um pertencimento comum e deflagra um suposto integracionismo através da mestiçagem. Nesse estudo, apropriei-me da idéia de racismo trazida por Gomes (1995, p.53) como: “[...] aversão ou por vezes ódio, com respeito a pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais diacríticos: cor da pele, tipo de cabelo, lábios, etc” e o preconceito racial: “Julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça [...]”.

Da Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, tomo o conceito de discriminação racial como:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (Artigo I, p.2).

Os conceitos acima são pertinentes, porque compatibilizam com a complexidade das situações que queremos compreender na dinâmica do espaço escolar (o enfrentamento do racismo e a discriminação racial). Esses trouxeram elementos, significados e sentidos que subsidiaram a reflexão e problematização do nosso estudo.

O discurso foi elemento indispensável para fins de reflexão e compreensão do objeto com o qual trabalho. Para isso, tomo a perspectiva foucaultiana, que nos traz informações para compreender o discurso na sua amplitude.

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos que falam. Certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2002, p..56).

Tais caracterizações acima evidenciam a profundidade em que está investida a concepção de discurso em Foucault, demandando de nós compreensão para os significados de tal categoria, no âmbito das relações sociais, engendradas no espaço da sala de aula. Também sinaliza para uma certa independência do discurso em relação aos elementos que o formam: a língua, a fala e os signos.

Mynayo, citando Orlandi, ressalta: “Qualquer discurso é referidor: dialoga com outros discursos; é também referido: produz-se sempre no interior de instituições e grupos que determinam quem fala, o que e como fala e em que momento” (ORLANDI, 1987, apud MYNAYO, 1996, p.218).

Essa compreensão demarca a dinamicidade e dialogicidade nas quais o discurso está envolto, também revelando que existem determinações estruturais e conjunturais que atrelam o discurso das pessoas e dos grupos. É neste emaranhado de noções, categorias e (re)definições que tece as argumentações do estudo, problematizando as

questões das relações étnico-raciais, a partir do viés que nos subsidiou “responder” o problema de pesquisa.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS

"[...] caminhante não há caminho,
faz-se caminho, ao CAMINHAR."
Antonio Machado

Afirmando que a utilização do método dar-se-á por conta dos problemas que forem levantados pelo/a pesquisador(a), as autoras Ludke e André (1986, p.15) citando Stubbs e Delamont afirmam: "[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado". Desta forma, optei por uma abordagem de cunho qualitativo, em que a maneira dicotômica de ver o qualitativo e quantitativo já está superada, ou seja, “[...] qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas, as discussões hoje devem se centrar em questões mais consistentes como: a natureza do conhecimento científico; o processo de produção e o uso desse conhecimento, entre outros [...] de acordo com André (1986, p.16). Tais

proposições redimensionam o meu “olhar” em relação ao uso de subsídios de instrumentos da abordagem quantitativa para coletar dados.

Dentro da abordagem qualitativa, aproximei-me da pesquisa de inspiração etnográfica, proposta investigativa, advinda da antropologia, que direcionada aos interesses da educação nos permitirá compreender, adequar e redimensionar o meu trabalho de pesquisa, a partir de princípios mais compatíveis com esta opção metodológica. Pressupostos que caracterizam a pesquisa do tipo etnográfico, mencionados por André:

[...] o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados são significativamente valorizados. (ANDRÉ, 1995, p. 28-29)

Compreendo que as “orientações” que caracterizam a pesquisa do tipo etnográfico são imprescindíveis, porque o pesquisador e a pesquisadora implicam e interagem cada vez mais com as situações que está tentando apreender, levando em conta “aspectos” pormenorizados na dinâmica dos espaços educacionais. Nesses espaços educacionais, há uma rede de significados culturais nos quais processam as relações sociais, onde os sujeitos que lá estão inseridos tecem suas ações cotidianas a partir do seu lugar cultural.

Desta maneira, quando me detive sobre os aspectos socioeducacionais, no ambiente em que trabalhei, foi fundamental empreender um olhar sobre as proposições culturais que ali se edificavam, pois como nos afirma Geertz:

Acreditando, assim como Max Weber, que o homem é um animal suspenso por teias de significados que ele mesmo teceu, considero a cultura essas teias, e sua análise, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significados. São explicações que procuro, analisando expressões sociais em sua enigmática superfície. (GEERTZ, 1989, p.04)

Para isto, acredito:

O etnógrafo se preocupa, portanto, não tanto com que as pessoas fazem, mas com o significado do que elas fazem e com as interpretações que fazem das ações umas das outras. Seu negócio é ‘explicar explicações’, seus instrumentos, ‘interpretações de interpretações’ (GEERTZ, 1989. p.09)

Dessa perspectiva, fiquei ciente de que os dados aqui apresentados traduzem as “interpretações de interpretações”, atrelados ao contexto histórico e as dinâmicas socioculturais dos sujeitos com os quais interagir.

Considero que o objeto por mim estudado, os discursos e as práticas educativas dos/as professores/as diante da emergência de possíveis procedimentos discriminatórios de cunho racial, foram mostrados pela pesquisa de inspiração etnográfica, pois ela encaminhou-me no sentido de observar, anotar, interagir, triangular¹⁶, descrever e (re)significar os dados que emergiram durante o processo.

Para a educação, os questionamentos e a eleição de novos métodos e/ou abordagens, orientadas pelos cientistas sociais, significaram um redimensionamento dos fenômenos educacionais que outrora eram percebidos, de forma isolada e descontextualizada do espaço, da dinâmica e da complexidade às quais está vinculada. Entre algumas das contribuições que norteiam as práticas da pesquisa etnográficas são, segundo André:

[...] considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação

¹⁶Segundo Goldenberg (1999, p.63) “[...] triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social”.

dinâmica. Deslocou, assim, o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para a sua inter-relação. [...] decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. [...] A consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos e suas ações e interações, princípio fundamental da etnografia, levou os pesquisadores da área de educação a buscar as representações e opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar. (ANDRÉ, 1995, p. 39)

Certamente que a adoção de tais práticas durante o processo investigativo nos meios educacionais possibilita-nos detectar os vários sentidos e significados que se atribuem àquele espaço, revelando o lugar destinado/ocupado pelos sujeitos que o circundam, as vozes silenciadas dos/as atores/atrizes que ali transitam, bem como os hábitos, valores e crenças ali incrustados que produzem alianças, conflitos e negociações cotidianamente.

André(1995) assinala que existe uma diferença de enfoque entre o trabalho dos etnógrafos e o trabalho da pesquisa de tipo etnográfico, pois os primeiros estão voltados para a “[...] descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados), enquanto os estudiosos da educação para o processo educativo.” (ANDRÉ, 1995, p.28) Ainda nos alerta a autora que há certos requisitos dos etnógrafos que não precisam ser cumpridos pelos pesquisadores da questão educacional, a exemplo de: “[...] uma longa permanência do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de dados.” Concluí a pesquisadora: “[...] fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito” (p.28).

Assim, recortei a realidade de uma escola pública de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana. Elegi como sujeitos privilegiados da minha pesquisa seus(as) professores e professoras, buscando compreender os seus discursos e suas práticas

educativas, diante dos possíveis procedimentos discriminatórios de cunho racial no espaço da sala de aula. Os procedimentos utilizados para coleta dos dados foram as observações, o diário de campo e as entrevistas designando a cada um papel ímpar no desenvolvimento do processo investigativo, não obliterando, por outro lado, os percalços que se apresentaram ao lidar com instrumentos que se cruzam, interpenetram-se e se excluem. O diário de campo¹⁷ proporciona um aprofundamento de reflexões sobre as experiências “vivas” no campo, conferindo ao estudo potencialidade, contribuindo também para a formação do pesquisador, bem como “[...] reafirmando seu *status* de ator/autor [...]”, conforme Macedo (2000, p.195).

A entrevista¹⁸ constituiu-se em um dos mais promissores recursos das pesquisas de inspiração etnográfica, dada a sua importância na

[...] apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação, o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2000, p.165).

A assertiva de Macedo enfatiza a vitalidade da entrevista, demonstra que concretizamos o mundo a partir do que é *dito*: são as conceituações que determinam a existência.

Percebi que a utilização da entrevista tem que estar articulada à problemática estudada pelo pesquisador, “[...] pois é esta que nos leva a fazer determinadas

¹⁷Bogdan e Biklen (1994, p.150) designam como “[...] *notas de campo*: o relato escrito que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados do estudo qualitativo.’

¹⁸ Construirei um tópico, posteriormente, no qual discutirei como se deram as entrevistas.

interrogações sobre o social e a buscar estratégias para respondê-las”. (ZAGO, 2003, p. 294)

Discutindo sobre a “responsabilidade” do/a pesquisador/a na condução da entrevista para o aprofundamento da pesquisa, Zago (2003, p.305), citando Kaufmann, afirma:

Para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve, com efeito se aproximar do estilo da conversação sem entrar numa verdadeira conversação: a entrevista é um trabalho, que exige um esforço de todos os instantes. O ideal é romper a hierarquia sem cair em uma equivalência de posições: cada um dos interlocutores mantém um papel diferente [...] O pesquisador entra no mundo do informante sem ocupar o seu lugar.

Neste sentido, percebi que o trabalho com a entrevista requer do/a pesquisador/a “perspicácia”, para bom desenvolvimento do processo investigativo, tendo que estar ciente de que deve “delimitar” espaços e conduzir o processo de maneira firme, porém flexível, para êxito com as informações recebidas. Dessa maneira, encaminhei a pesquisa, desenvolvendo "relações amistosas" no nosso campo empírico, procurando buscar e dar sentidos e significados às situações vivenciadas naquele espaço, valorizando os dizeres, os fazeres dos/as professores/as com os quais dialoguei, agindo e interagindo, para que o processo investigativo se desse de forma fecunda.

2.1 Percorrendo Trilhas, Rompendo Trincheiras no Ato de Pesquisar

Oficializei o acesso ao campo empírico, através de um ofício entregue à Diretora Geral do Instituto de Educação Gastão Guimarães, no qual continha os objetivos da pesquisa, as minhas intenções com o desenvolvimento do trabalho, bem como a justificativa da escolha do colégio. A diretoria colocou-me aos cuidados da Coordenadora Pedagógica do turno matutino do colégio, cuja dedicação, préstimos e interesse, conduziu-me aos primeiros dados que contribuíram para mapear o nosso campo de pesquisa e chegar até aos sujeitos, a exemplo de número de turmas do Curso de Formação Geral e do Curso Médio Normal, do turno matutino; nomes de professores/as e as disciplinas ensinadas; horários e dias de cada professor(a). Tal atitude significou para mim uma "esperança" de que o desenvolvimento do trabalho dar-se-ia de forma fecunda. O contato com a Coordenadora de Estágio e o fornecimento do horário do A.C – Atividade Complementar¹⁹ ampliou as possibilidades de êxito das minhas visitas.

No primeiro contato com alguns dos docentes, ao término de uma reunião de A.C²⁰, após algumas horas de espera, iniciei a apresentação, explicando o que era o trabalho de pesquisa, o porquê da escolha do colégio e que gostaria de manter contato com professores/as das várias áreas do conhecimento que trabalhassem nas turmas do curso de Formação Geral. O curioso é que alguns dos professores se retiraram antes de terminar a explicação; outras (três professoras) demonstraram interesse, a partir do qual expliquei mais detalhadamente, que a minha intenção era que conversássemos e, se possível, marcássemos uma entrevista posteriormente. Naquele momento, elas propuseram que voltássemos a fazer contato depois. Assim, fui percorrendo o colégio, observando que os/as estudantes desfilam de um lado para o outro, fazem algazarra,

¹⁹São reuniões em que os/as professores/as planejam, discutem e trocam informações didático-pedagógicas das suas áreas específicas ou interagindo com as outras áreas.

²⁰ Eram professores/as das Áreas de Letras e Artes

identificam possíveis amigos, cantam, até dançam. Às vezes, ouvem músicas, brincam com seus celulares, sentam-se nas escadarias dos corredores, “transgredindo” normas e disciplinas que fazem parte da lógica daquele lugar.

O número de meninas é sempre maior do que o de meninos, algumas andam abraçadas, sorriem muito, tentam de alguma forma “chamar atenção” dos transeuntes. Nesse espaço, existem códigos como a estética, a roupa, o local de origem (alguns são de distritos) que determinam a formação dos grupos, determinando gostos e valores e “delimitando” as territorialidades dentro da escola.

A sala dos professores se constitui num espaço fértil para o desenvolvimento do estudo. Durante as minhas visitas diárias a este espaço, deparei-me com os mais variados assuntos: relatos sobre doenças, má remuneração da classe, reclamações dos preços dos gêneros alimentícios, o “desinteresse” dos/as estudantes pelos estudos, constituindo-se, assim, em local para o “desabafo” das mazelas cotidianas. Fontana (2000) aponta para as questões relativas aos baixos salários, a desvalorização do nosso trabalho, o esvaziamento profissional e o descrédito em tom queixoso como a não análise objetiva dessas condições.

No que tange aos/às estudantes, as inquietações dos/as professores/as no início do ano letivo são estas, levantadas durante as observações:

Tomara Deus que eles venham com vontade de estudar; espero que esse ano (2004) eles procurem se aplicar mais aos estudos, ler revistas interessantes, romances e deixar o namoro, a paquera; espero que eles estejam cheios de “gás”²¹ também para estudar (Diário de Campo).

²¹ Entusiasmo.

Por outro lado, as conversas que ocorrem na sala dos professores revelam, um pouco a sua ansiedade quanto ao comportamento e compromisso dos/as estudantes em relação aos estudos para o novo ano que estava chegando e talvez a preocupação com o tipo de conflito e trabalho que enfrentarão, pois já aconteceram nas experiências dos anos anteriores.

Entre suspiros e desabaços, D. Angélica²² remete aos tempos passados com um certo saudosismo do IEGG. “Ahh!! (suspiros), professora (referindo-se a mim), aqui antigamente era muito bom, havia respeito, não tinha essa molecagem, os alunos tinham amor por nós, nos respeitavam, nos dava atenção.” (Diário de campo)

Esse desabaço também representa um sentimento ou uma angústia externada nas conversas que tivemos com professores/as durante o período que fiquei no colégio. A sensação de que as coisas estão “fora do lugar” ou no “não lugar” “aterroriza” os agentes pedagógicos e estes não conseguem se desvencilhar da referência a uma série de comportamentos, linguagens, visões de mundo e valores dos/as estudantes de outrora.

E assim, o trabalho foi se configurando neste espaço, perante as “incertezas” do ser professor e de educar frente à demanda e à procura voluptuosa de prazeres, de sabores e saberes que os estudantes, bem como os docentes não conseguem ainda encontrar na sala de aula.

Desta forma, fui conversando com os/as professores/as sobre as questões que perpassam esse estudo, tentando “seduzí-los” para a riqueza e pertinência do tema para o nosso trabalho em sala de aula, solicitando e combinando horário para que me concedessem a entrevista. O percorrer, o caminhar, o observar e o viver por entre a escola e dentro dela com seus/suas estudantes e professores/as durante a coleta dos

²² Nome fictício para a funcionária que toma conta da sala dos professores do Pavilhão II do colégio.

dados se constituíram em um aprendizado bastante profícuo, pois a pesquisa se aprende com o próprio fazer, nada pode substituir a prática (OLIVEIRA, 1998).

2.2 As Entrevistas e suas Particularidades

As entrevistas entre alguns limites e possibilidades se constituem em um dos mais promissores instrumentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa, necessitando, por parte do/a pesquisador/a de meticulosidade e sagacidade na construção de relações dentro do ambiente a ser pesquisado e com as pessoas as quais “deseja” entrevistar.

E assim encaminhei o trabalho dentro do espaço da escola. Entrevistei 7 (sete) dos 48 (quarenta e oito) professores/as que atuam no ensino médio, do turno matutino, do IEGG. Os/as professores/as são 03(três) da área de Letras e Artes, 02 (dois) de Ciências Humanas, 01 (um) de Ciências Exatas e 01 (um) de Ciências Naturais. Dos/as professores/as entrevistados dois atuam nos cursos de Formação Geral e no curso Médio Normal e na entrevista, houve um questionamento sobre as especificidades das ações didático pedagógicas nos dois cursos.

Nesta empreitada, a “escassez” de tempo, a indisposição e a incompatibilidade de horário são entraves que tornam a realização de entrevistas com alguns/algumas professores/as quase impossível. Assim, os/as professores/as entrevistados/as foram os que demonstraram alguma disponibilidade de tempo e interesse em nos conceder a entrevista, tendo como critério estar trabalhando com as turmas de Formação Geral. Após negociações de toda ordem realizei as entrevistas na hora do almoço, em

intervalos de aulas vagas, no horário da atividade complementar aproveitando todas as brechas para otimizar o trabalho de pesquisa.

As conversas “informais” sobre formação profissional, as mazelas da educação, comportamentos do/as estudantes, como também as questões pessoais foram suportes para estabelecer relações de “confiança e espontaneidade” entre a pesquisadora e os/as entrevistados/as, abrindo espaço para se estabelecer uma certa confiança entre ambos. A esse respeito, Zago citando Beaude e Weber afirma:

[...] em vez de se deixar paralisar pela noção de neutralidade, o pesquisador deve estar preocupado em obter a confiança do entrevistado, condição fundamental na situação da entrevista e de sua produtividade. Nessa mesma direção, Blachet e Gotman (1992) afirmam que a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado decide o desenvolvimento da entrevista e natureza das informações produzidas (BEAUDE e WEBER 1998, apud ZAGO, 2003, p.302).

Compreendi mais uma vez que confiança e interação são pressupostos fundamentais para um bom desenvolvimento da entrevista, delegando ao/a pesquisador/a um papel ímpar na condução deste momento.

Um outro elemento, com o qual nos preocupamos (pesquisadora e entrevistados/as) foi à escolha do ambiente adequado para a realização das entrevistas, principalmente nos horários de aulas vagas. A acústica do IEGG²³ é ruim e muitas vezes, o ambiente da sala dos professores não resolvia o problema do barulho. O jeito foi sair procurando um “cantinho” para trabalharmos “em paz”. Sendo assim,

²³ Os pavilhões são grandes e os estudantes mesmo tendo aulas as vezes circulam de um lado para outro fazendo barulho.

utilizávamos a sala do PEI²⁴, que se tornou o local mais adequado para realização das entrevistas.

Mesmo sendo profissionais com larga experiência na docência (quatro tem de 10 a 12 anos e três de 17 a 28 anos na regência de classe), possuindo “domínio” do ato de falar em público, alguns demonstraram aversão/dificuldade na utilização do gravador, pois, causa um certo “temor”, uma vez que se tem que atentar para “o quê e como se diz as coisas”.

No entanto, todas as entrevistas transcorreram de forma tranqüila, devido à relação que foi desenvolvida anteriormente com os/as entrevistados/as, através das conversas informais durante as observações dentro da escola, possibilitando-nos uma certa “interação” entrevistadora e entrevistado, afirmando o argumento de Macedo de que: “A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização” (MACEDO, 2000, p. 164).

Ao final de cada entrevista, entre agradecimentos (por parte da pesquisadora) e inquietações por parte dos/as professores/as, observei que a preocupação central era se a abordagem que fora dada aos assuntos estava compatível com “discussões mais atualizadas” sobre o assunto. Ainda faziam solicitação de material que trate das questões pertinentes ao racismo para subsidiar o trabalho em sala de aula.

Mesmo sendo uma temática que às vezes inibe as pessoas, ao conversarem e revelarem seus pontos de vistas, os/as professores/as expressaram sem constrangimentos suas “convicções”, desejos e compreensões pertinentes à temática.

²⁴ PEI é a sigla referente ao Programa de Enriquecimento Instrumental adotado pela Secretária de Educação do Estado da Bahia, programa baseado na Teoria da Modificabilidade cognitiva proposta por Reuven V. Forenstein.

2.3 A História de uma Escola: Tecendo os Fios da Memória

Criada pelo decreto 4249, no diário oficial de 29/01/1926 como Escola Normal de Feira de Santana, pelo então governador da Bahia Góes Calmon e atualmente Instituto de Educação Gastão Guimarães — I.E.G.G — pelo decreto 1628, no diário oficial de 24/02/1962. A origem da antiga Escola Normal traz no bojo a certeza de capitanear o progresso e a civilização tão propalados pelas elites políticas e econômicas daquele momento histórico para a cidade de Feira de Santana. Como se sabe,

Feira de Santana era, nesse momento, a segunda maior cidade do estado da Bahia, com poder político suficiente para reivindicar ser uma das contempladas com as escolas normais, não só pelo intuito educacional, mas uma prática visão do seu significado para estabelecer uma hegemonia regional. (SOUSA, 2001, p.59)

A história da Escola Normal não pode ser compreendida se não tomarmos como parâmetro os arremedos e alianças de grupos políticos de uma época. Essa história da Escola Normal não pode ser analisada fora do projeto de levar *a luz do saber aos sertões* para gente *ignara e bruta* da zona rural e também não pode ser distanciada da concepção de educação como *redentora social* nem avaliada fora dos projetos de prevenção das *sublevações sociais*, numa sociedade marcada pela exclusão. Finalmente, os desejos e anseios dos que pensaram a Escola Normal para Feira de Santana fundem-se com os interesses de uma cidade que vê, na sua implantação, um dos mais promissores empreendimentos em que capitais culturais como *letramento, civilização*

e emancipação nortearam as ações, comportamentos e as formas de pensar dos grupos hegemônicos da época.

Nesse sentido, é que a inauguração da Escola Normal,

[...] constitui-se uma data memorável diante dos anos de vida política social de Feira de Santana. Que a juventude Feirense, com um anseio de saber, neste templo de luz em que as inteligências rebrilham para que os futuros mestres proporcionem uma fina colheita, a garantia de nível intelectual bom (BAHIA ARTES GRÁFICAS, 1963, p.23).

Como percebi, a instalação da Escola Normal significou para Feira de Santana a entrada de uma *nova era política e social*, em que as esperanças trazidas pelas luzes do conhecimento, encaminhariam e/ou sorveriam “todos” para a modernidade. Segundo Sousa (2001, p.63), “[...] para além do aspecto técnico, para uma cidade, ter uma escola normal era um importante símbolo de civilização e modernidade [...]”.

Nesse projeto de Escola Normal, estavam arquitetados também os moldes positivistas da época, os grandes desfiles cívicos de exaltação à pátria; a constante presença das autoridades políticas e as elites econômicas da cidade e da capital aos eventos, organizados pela escola, para reafirmação do projeto normatizador, regulamentador e disciplinador; bem como a existência de práticas educacionais de caráter *eugênicas e higiênicas* que investigavam o cotidiano dos trabalhadores.

Notei também que *forjar uma nação* naquele tempo era crer na educação como alavanca do desenvolvimento e do progresso, sem considerar e ou validar as questões de ordem conjunturais e estruturais sob as quais se forjou este projeto, pois, segundo Sousa

(2001, p.73). “A escola era representada como a agência possível de resolução de todas as questões resultantes dos embates sociais”.

Isto posto, considero que os itinerários para entender a instalação da Escola Normal, em Feira de Santana, pensada como *pólo aglutinador das vocações da microrregião*, faz-se relevante, porque sinaliza para a compreensão da maneira como se configurou o projeto de educação de uma determinada época em que aspectos sociais, políticos, ideológicos e pessoais²⁵ se confundiam dentro dessa proposta de *emancipação e civilização* da cidade de Feira de Santana e da microrregião.

2.4 O Iegg, Ontem, Hoje e Amanhã²⁶, que Lugar é Este?

O Instituto de Educação Gastão Guimarães, antiga Escola Normal de Feira de Santana situada na Av. Sampaio s/nº - Centro, é uma escola de Porte Especial²⁷ da rede pública estadual de ensino, funciona nos três turnos, com um total de 4600 estudantes matriculados neste ano de 2004²⁸, com a seguinte distribuição no turno matutino:

CURSO DE FORMAÇÃO GERAL MATUTINO

| Quantidade de turmas | Série | Feminino | Masculino | Total |
|----------------------|--------|----------|-----------|-------|
| 12 | 1º ano | 370 | 166 | 536 |
| 06 | 2º ano | 198 | 76 | 274 |
| 04 | 3º ano | 140 | 40 | 180 |

²⁵Cf. Sousa (2001) na época de instalação da escola em Feira de Santana “o intendente municipal era amigo pessoal do governador”. (p.60)

²⁶Título do livro publicado no ano de 1963 “pelas alunas da segunda série do curso de Habilitação para o exercício do Magistério nível I, turno vespertino, dentro do programa da disciplina Fundamentos da Educação, sob a orientação do Prof. José Francisco do Amaral.” (1963, p.09)

²⁷ A categoria de Porte Especial é dada pelo número de alunos/as matriculados/as na escola, a partir de 2500 a escola está incluída nesta categoria.

²⁸ Dados oficiais do Censo de 2004, oferecidos pela secretaria.

| | | | | |
|-----------|-------------|------------|------------|------------|
| 22 | ---- | 708 | 282 | 990 |
|-----------|-------------|------------|------------|------------|

CURSO MÉDIO NORMAL

MATUTINO

| Quantidade de turmas | Série | Feminino | Masculino | Total |
|-----------------------------|--------------|-----------------|------------------|--------------|
| 01 | 2º ano | 61 | 02 | 63 |
| 01 | 3º ano | 38 | 06 | 44 |
| 02 | 4º ano | 86 | 02 | 88 |
| 06 | ---- | 185 | 10 | 195 |

Dados do censo escolar 2004 do IEGG.

Delimitado dentro das atuais diretrizes para o ensino médio, o IEGG – Instituto de Educação Gastão Guimarães – com os novos redirecionamentos dirigidos à educação, vai se conformando às “novas” exigências e deflagra a desativação gradual do Curso Normal²⁹ nas suas instalações.

Considerado como etapa final da educação básica, as atuais diretrizes para o ensino médio trazem dificuldades de implementação e organização. Tais dificuldades encontram-se ancoradas nas proposições das leis que o regulamentam, nos investimentos destinados a este nível de ensino e na proposta pedagógica vinculada às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, (re)desenhando um movimento contraditório no que tange a sua particularidade de fazer parte da educação básica. A exemplo da Emenda Constitucional 14/96, que isenta o caráter de obrigatoriedade inscrito no inciso II artigo 208 da Constituição, indicando o viés desmobilizador e desagregador para incrementação de políticas no ensino médio, ainda temos:

De outro lado, o eixo economicista que sustenta todo o discurso concentra esforços na escola fundamental, recomenda políticas de recuperação (redução?) de custos tanto no ensino médio quanto na educação profissional, estimula a informalidade sem pré-requisitos em programas de qualificação, canaliza a maior fatia de responsabilidades para a iniciativa privada, o setor empresarial e a comunidade, e cria um vazio incômodo no que se refere a recursos públicos para os níveis e modalidades de ensino “não obrigatórios” (BUENO, 2000, p. 107).

Aliada a esses aspectos, ainda persiste

²⁹Atualmente só temos funcionando cinco turmas de Magistério no turno matutino e cinco no turno vespertino.

[...] uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória que atenda às finalidades do ensino médio, oscilando entre as intenções de aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental e a preparação dos educandos para o mundo do trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral (KUENZER, 2001, p.09).

As finalidades acima apresentadas estão inscritas art. 35, inciso I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e se insere num debate acerca do papel da escola, em meio a esse “reodernamento” estrutural e conjuntural do capital, onde a necessidade de formar cidadãos e cidadãs em que a inter-relação entre funções intelectuais e instrumentais se faça premente para atender as “novas” exigências impostas pelo mercado, apresentando um novo princípio educativo. Para Kuenzer,

[...] em que a escola e o sistema de ensino têm por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controle sociais sobre os dirigentes. (KUENZER, 2001, p.39)

Assim, a forma antinômica de conceber trabalho intelectual e trabalho instrumental está sendo “refutada” e a escola terá que possibilitar que seus/suas educandos/as possam agir, “prática e intelectualmente”, adequando esses indivíduos às demandas da sociedade capitalista. Desta forma, o Ensino Médio, “[...] deve propiciar um aprendizado útil à vida e ao trabalho, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social” (KUENZER, 2001, p.39).

Do ponto de vista administrativo, o colégio funciona da seguinte maneira: uma diretora geral, três vice-diretores e três coordenadoras pedagógicas, distribuídas uma em cada turno; ainda possui 54 (cinquenta e quatro) funcionários de apoio (secretárias,

vigilantes e serviços gerais) que se revezam entre os três turnos e 48 (quarenta e oito) professores/as atuam no turno matutino, sendo que 9 (nove) desses/as profissionais transitam entre o Curso de Formação Geral e o Curso Médio Normal.

O colégio é constituído de dois pavilhões: No pavilhão mais antigo, funciona a secretaria, na qual a sala mais reservada é destinada à Direção Geral. Na parte mais ampla da secretaria, existem vários armários, mesas com cadeiras, onde trabalha todo pessoal que exerce a função técnico-administrativa do colégio. Neste local, também ficam expostos os retratos de todos ex-diretores daquele estabelecimento, bem como uma fotografia da formatura da primeira turma de magistério da antiga Escola Normal. No andar superior, entre as salas de aulas, localiza-se a sala da coordenadora pedagógica. Constantemente, as coordenadoras atendem aos estudantes que solicitam informações sobre horário de aulas, a presença de professores/as no colégio, bem como problemas de ordem pessoal que alguns se sentem à vontade em conversar com a coordenadora pedagógica. Em cada um dos pavilhões no térreo, há uma sala dos professores, onde “descansam”, tomam o seu cafezinho, desabafam as agruras cotidianas, corrigem provas ou preenchem cadernetas durante o pequeno intervalo.

São quarenta e seis salas de aula com muitas paredes riscadas, algumas portas, cadeiras e fechaduras quebradas, alguns ventiladores funcionando outros não. Nos corredores, principalmente no do andar superior, há os mais variados tipos de desenhos, piadas, versos de amor e poesias, demonstrando-nos como se concretiza a transgressão num espaço marcado pelas normas e disciplinas. Os três banheiros e seis sanitários funcionam, na maioria das vezes, em condições precárias de uso; uma biblioteca com uma quantidade razoável de livros didáticos, paradidáticos, romances e uma grande quantidade de revistas (Época, Isto É, Veja, etc) e um computador. Uma funcionária orienta os trabalho dos/as estudantes e controla o empréstimo do acervo da biblioteca.

Dentro de uma área arborizada muito ampla, existe uma quadra de esporte que também é o *point* de paqueras e namoros durante os intervalos.

A “decadência” das estruturas físicas do colégio revela o quanto estão “desamparadas” as instituições públicas de ensino, que “agonizam” frente ao descaso dos órgãos governamentais. No ensino médio, os investimentos são de competência do Estado e, segundo uma professora justificando a deterioração das suas estruturas físicas, a verba repassada “é muito pouco pra uma escola como esta, não dá pra nada minha filha”.(Diário de Campo)

Transitar pelos corredores e pelos pavilhões nos traz dois sentimentos: um é de “angústia” e outro “melancolia”. O primeiro é devido ao estado que se encontra um prédio daquele porte com uma referência do ponto de vista histórico-social, muito grande para a cidade Feira de Santana e que, de certa forma, vai definhando nas suas estruturas físicas, devido à omissão do poder público. A melancolia se dá pela maneira que os/as estudantes, na maioria das vezes, depredam as instituições escolares (este colégio não passa ileso), riscando paredes, quebrando cadeiras e quadros, quebrando lâmpadas etc, justificando que “isto aqui é do governo”, inconscientes e alienados da sua (co)participação na construção daquele patrimônio público.

O ambiente e as atitudes dos/as estudantes e, às vezes, de professores/as em relação ao colégio, de certa forma, também delineiam a maneira “desesperançosa” que as vezes estas pessoas vêem o colégio, a educação e, quiçá, o próprio “futuro” dos que estão lá inseridos.

3 TRILHAS INTERPRETATIVAS: PERCORRENDO TRILHAS, BUSCANDO SENTIDOS

A grande inspiração do negro brasileiro
é ser tratado como um homem comum.
Milton Santos

3.1 Trilhando entre Sentidos e Significados dos Fatos nos Espaços Educacionais

No colégio, ao término do ano letivo, os corredores ficam lotados³⁰. Os/as professores/as são assediados pelos/as estudantes que, segundo uma professora, neste momento, se tornam “mais aplicados e mais gentis³¹. Outro lugar muito disputado pelos/as estudantes é o local onde fica a reprografia (pois, no ensino médio, não há repasse de verbas do governo para a compra de livros e os/as professores/as deixam textos para serem copiados). Os estudantes passam quinze, vinte, até trinta minutos esperando as fotocópias dos materiais para estudar para as provas. Mas a fila da copiadora não é só espera e agonia. Nesse momento, eles/as aproveitam para brincar, paquerar, marcar encontros, tirar dúvidas dos assuntos das aulas e demonstrar também que estão atentos/as à situação de degradação que vive o colégio público. Percebemos isso no diálogo entre duas estudantes:

³⁰ Diário de campo das observações no final do ano de 2003.

³¹ Por conta do momento das provas finais, os/as estudantes se sentem pressionados e “mudam” alguns de seus comportamentos na escola.

Esta escola está cada dia pior, nunca tem papel higiênico no banheiro, os bebedouros andam vazando, não podemos pegar uma folha de papel, as cadeiras quase todas quebradas, eu não sei onde o governo mete o nosso dinheiro (Diário de Campo).

Os olhares dos/as estudantes sobre a “escola” revelam que também são agentes ativos diante daquela estrutura, tecem suas reflexões, “denunciam” as suas mazelas, criam alguns conflitos e negociam, “opondo-se” às normas e disciplinas que não conseguem “deter” a trama do social. Percebi que as relações sociais acontecidas nesse espaço o reveste de um caráter dinâmico e polissêmico, pois os sujeitos estão em permanente ação e lhe conferem uma multiplicidade de sentidos, pois, como assinala Dayrell, entender a escola como espaço sociocultural,

[...] implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. (DAYRELL, 1999, p.144)

Inicialmente a minha presença causou inquietação aos transeuntes e algumas estudantes. Três meninas da 2ª série, Curso de Formação Geral vieram me perguntar se era professora de algum órgão do Governo do Estado ou se estava vendendo algum produto, porque algumas colegas estavam morrendo de curiosidade para saber o porquê da minha presença na escola todos os dias³². Disse-lhe um pouco da pesquisa e sobre os meus objetivos naquele espaço. Elas ficaram todas entusiasmadas e disseram que se

³²A minha inserção no campo de pesquisa aconteceu ao final do ano de 2003, especificamente, em novembro.

estivessem na escola no ano seguinte (2004)³³ iriam ajudar-me, porque “[...] na escola existem algumas pessoas racistas mesmo”. (Diário de Campo)

A afirmação das garotas em relação ao tema do trabalho me autoriza a afirmar que tal questão, quando emerge na escola, não passa incólume aos olhos dos/as estudantes, mesmo que alguns professores silenciem e, às vezes, omitam a existência de situações que envolvem racismo no espaço escolar. Esse momento também foi fundamental (a inquietação das meninas) para pensar como a minha presença, de uma certa forma, causa “estranhamento” ou, às vezes, pode agredir ou invadir as territorialidades “alheias” durante o processo investigativo.

Desta maneira, fui observando os “jeitos” e “trejeitos” que os grupos de estudantes e professores/as se conformam dentro do colégio, atribuem significados aos seus atos, criando possibilidades e (co)existindo frente à efemeridade e à volatilidade das ações e práticas que contornam o espaço da escola. Os contatos cotidianos com professores/as e estudantes nos renderam boas conversas a respeito das questões étnico-raciais, mais especificamente do racismo no Brasil. Os temas mais abordados foram as cotas, como uma maneira de discriminar o negro; o negro “e o racismo contra ele mesmo”; o peso das questões econômicas, sobrepondo-se as raciais.

Ao tempo que discutia as questões relativas o racismo e à discriminação racial no espaço da escola, evidenciei que questões, relativas às ações afirmativas, na conjuntura atual, apontaram outras perspectivas para problematizar o nosso problema de pesquisa. Demonstra-nos também a existência de outros vieses, sob os quais se perpassam a (in)compreensão do impacto do racismo e da discriminação racial operada, nesta sociedade, marcando indelevelmente as falas dos sujeitos com os quais dialogamos.

Devido ao momento da aprovação de políticas de ação afirmativas no Brasil e a adoção de cotas em algumas universidades estaduais e federais brasileiras, o assunto passou a ser o eixo central das discussões sobre as questões raciais. As cotas não são entendidas como políticas de Estado, para os que se encontram em situação de desvantagem. No caso aqui do Brasil, a maioria de negros/as. Os/as professores/as, com os quais discutimos, afirmam veementemente que essas se constituem em práticas discriminatórias “contra o próprio negro”. Conclamam pelo melhoramento do ensino público e asseguram que as pessoas, que serão beneficiadas pelas cotas irão ser discriminadas nas universidades. “Não precisa ter cotas não, a universidade esta aí **aberta** para todos”, declarou um professor.

Argumentei do ponto de vista histórico que, após a chamada *Abolição*, o Estado brasileiro não implementou políticas para a população negra no âmbito da educação, da saúde, da habitação, contribuindo, assim, para que a maioria dos negros e negras fizessem parte dos índices mais degradantes da escala social deste país. São o maior número de analfabetos e a maioria dos que ocupam as favelas, tornando-se mais expostos à marginalização e submetidos as exclusões. Outrossim, são os que agonizam frente ao descaso dos poderes públicos com a saúde e a habitação; a maioria dos desamparados da seguridade social e dos/as subempregados/as ou desempregados/as. Os/as colegas não se convencem e preferem acreditar que as cotas ferem aos princípios da *igualdade de todos*, tão propalados neste país da “democracia racial”.

E, ao defender que a universidade está “aberta para todos”, o professor não atenta para os processos seletivos dos vestibulares, que utilizam parâmetros únicos para “avaliar” realidades sócio-educacionais díspares entre estudantes. Assim, taxa das inscrições, níveis diferenciados de ensino/aprendizagem, tipos de conhecimentos

³³ Acredito que elas saíram da escola ou mudaram de turno, pois não consegui encontrá-las.

valorizados nas provas, entre outros, na maioria das vezes, “retiram a oportunidade” de grande parte dos/das jovens pobres (uma parcela significativa de negros/as), deste país, de acessar e, quiçá, freqüentar esta universidade de “todos”. Em consequência, alija-os de uma formação profissional que, muitas vezes, proporcionar-lhes-ia a ocupação aos postos de trabalhos qualificados, nesta estrutura social.

Essas conversas oportunizaram a realização de uma discussão a respeito das questões raciais com os/as estudantes/as de uma turma de 2º ano de Magistério. Nesse diálogo, travado com os/as estudantes observei como as idéias que envolvem as questões raciais em nossa sociedade são arquitetadas para invisibilizar o peso das desigualdades socioeconômicas e políticas das quais negros e negras foram e são vítimas.

Os discursos de algumas estudantes se constituem em pontos de reflexões de como as ideologias que subjazem às questões raciais estão materializadas nas falas das pessoas. Primeiro são de alguns brancos que não conseguem romper com o substrato político e econômico que historicamente deram a eles o lugar de “donos do poder”, “do saber” e de benesses produzidas por esta nação; segundo alguns negros que, imersos nesta pseudodemocracia, difundida na sociedade brasileira, que condenam quaisquer políticas implementada em seu favor.

O *modus pensanti* dos/as estudantes, com os quais conversei, possibilitou algumas reflexões: 1 – a forma persuasiva que levaram os brasileiros a crer no “mito da democracia racial” na sociedade brasileira, ainda beneficia alguns brancos, isentando-os de refletir sobre as desvantagens operadas pelo racismo no Brasil para a população negra; 2 – do ponto de vista da abordagem sobre as questões raciais, existe um contra discurso que afasta o foco da questão política e de poder, destituindo a potência

político-ideológica que consubstancia a luta contra o racismo e o reveste de um caráter panfletário.

Mais uma vez, o assunto das cotas é o primeiro que surge na conversa com os/as estudantes. O pronunciamento de uma estudante, de fenótipo branco, que já se sente “prejudicada” diante da política de cotas, foi um dos diálogos mais instigantes que tive no processo da pesquisa. A primeira questão colocada é de ordem meritocrática: a estudante, como alguns dos opositores das cotas, consideram que o mérito — fazer o vestibular e obter a nota determinada para entrar na universidade — seria “a maneira mais justa, para que todos, negros, brancos, índios amarelos e vermelhos entrassem na universidade”. (Diário de Campo)

Então conversei com a estudante que as cotas para negros não significam uma “ameaça” aos brancos que querem continuar representando a parcela majoritária dos estudantes das universidades públicas brasileiras, pois não me refiro à justiça ou injustiça, até porque os processos seletivos para ocupar vagas nas universidades do Brasil são os mais injustos e excludentes possíveis, principalmente para os alunos oriundos de escolas públicas, como ela. As políticas de ação afirmativa, as cotas³⁴ para negros nas universidades, são ações que fazem parte dessas políticas, significam o reconhecimento pelo Estado (devido à pressão dos movimentos negros) das injustiças históricas às quais foram submetidos os negros e as negras brasileiros/as, isto é, são políticas compensatórias de caráter reparatório, para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado³⁵ e são no presente.

Assim, o uso do princípio meritocrático para definir quem tem o “direito” ou não de entrar na universidade, contrapondo-se à política de cotas, ignora as condições reais,

³⁴ Salientamos que é importante ver a questão do acesso e da permanência.

às quais foi historicamente submetida a população negra, refém de políticas universalistas, que destituíram o peso das desigualdades raciais, presentes em nossa sociedade, e que continuam mantendo inalterada, de forma perversa, os desníveis socioeconômicos, educacionais e políticos entre brancos e negros, que beneficiam a população branca, sob o argumento do mérito.

Ainda sobre a centralidade do debate sobre as cotas, atualmente, Silva (2003, p.68) analisa: "[...] esse tem sido o campo onde os debates têm-se mostrado mais acirrados nos últimos tempos [...]", pois, como afirma Silva Jr. (2002), “[...] os negros estão reivindicando espaço em um últimos redutos de excelência no serviço público brasileiro”³⁶. E, para os que acreditam que esta sociedade está alicerçada em princípios meritocráticos, democráticos e igualitários, tal reivindicação é uma afronta, principalmente, porque estamos solicitando inserção nos espaços de excelência deste país.

A segunda questão relaciona-se ao melhoramento da qualidade do ensino público no Brasil. Salientamos que é de primordial importância zelar pela excelência/qualidade do ensino público deste país, porque a maioria dos negros e negras são também a maioria dos estudantes que ocupam a instituição pública (a escola no nível fundamental e médio). No entanto, a implementação de políticas de ação afirmativa, neste momento, em especial, as cotas para negros/as nas universidades, é imprescindível para tentar proporcionar uma mobilidade educacional dos/as negros/as mais rápida para o ensino superior.

³⁵ Cf. Valter Roberto Silvério . Sons negros e ruídos brancos. In. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002.

³⁶ Fala proferida no Seminário Nacional: Educação e Contemporaneidade – A Nova Ordem Mundial. Promovido pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB – Campus I – 19/11/2002.

A defesa da estudante do melhoramento da qualidade do ensino público, vai na direção do artigo *Tortuosos Caminhos*³⁷, de César Benjamim, questionando a adoção de sistemas de cotas para negros e afirmando que “[...]melhor seria, por exemplo, garantir uma escola pública universal, gratuita e de boa qualidade, onde todas as crianças convivessem juntas e recebessem a mesma educação fundamental”. No entanto, Carneiro(2002, p.30) adverte:

[...] o IPEA³⁸ constatou que, apesar da democratização do acesso ao sistema educacional e da melhoria dos níveis educacionais de negros e brancos, desde a década de 20 do século anterior até o presente a diferença de escolarização de negros e brancos mantêm-se inalteradas. A conclusão desses estudos é que as políticas universalistas não têm sido capazes de alterar o padrão de desigualdade racial.

Essas constatações questionam os opositores das cotas que defendem as políticas universalistas, no âmbito educacional, como solução para resolver as questões de ordem estrutural que estão aí colocadas, que, no mínimo, continuam mantendo, de forma inalterada, lugares de alguns poucos na estrutura social do país.

Outra estudante, que se dizia ser contra o sistema de cotas, pois entendia como “[...] uma discriminação contra o próprio negro, pois todos têm a capacidade igual”, após as explicações acima, já aponta para outras questões, que: “[...] — não é só de capacidade, mas de oportunidades, que nós, negros, estamos sempre em desvantagem em relação aos brancos que sempre tiveram tudo e igualdade de oportunidades não é igual para todos neste país. —” (Diário de Campo)

³⁷ Ver revista Caros Amigos nº 63 de junho de 2002.

³⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Deste lugar³⁹, de onde falam os/as estudantes e professores/as, conformam ações históricas que sempre inviabilizaram a construção de uma sociedade em que a equidade e a justiça se tornem princípios fundamentais, abandonando a maioria dos negros e negras às situações educacionais, políticas, econômicas e sociais mais nefandas do país.

3.1.1 Sobre a Trilha das Muitas Vozes

A interlocução com os/as professores/as e a imersão no universo da pesquisa revelam os imbricamentos do ponto de vista social e político-ideológicos em que estão ancoradas as falas, as reflexões, as práticas e abordagens pertinentes às questões étnico-raciais dos sujeitos envolvidos no processo de investigação.

Assim, a partir de um diálogo com o referencial teórico, procurei problematizar e apreender os sentidos e significados dos discursos produzidos pelos/as professores/as, bem como das outras vozes que se fizeram “ouvir” dentro daquele espaço. Compreendi o quanto os determinantes histórico-sociais são delineadores da produção dos discursos, o quanto a formação social influencia o lugar em que os sujeitos ocupam no discurso e como a linguagem⁴⁰, dentro de uma determinada historicidade, caracteriza falas, posturas e valores dos sujeitos.

Procurei nas leituras sobre discursos, linguagem e formação social e suas transformações compreender “[...] as relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos [...]” (FISCHER, 20001, p.198) e ver como os sujeitos

³⁹Cf. Macedo (2000, p.67) [...] a análise do lugar implica a idéia de uma construção, tecida nas relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e pela cultura que produz a identidade homem-lugar.

⁴⁰ Fischer(2001, p.199) diz a partir de Foucault que linguagem é constitutiva de práticas.

sociais se colocam diante dessas temáticas, reconhecendo como esses lugares estão marcados também pela sua pertença étnico-racial e social.

Assim, elegi, em consonância com as observações e as entrevistas alguns temas em que os referenciais de mundo, de escola, de educador/a, de educação, do racismo e das discriminações (inclusive a racial) afloram nas vozes dos/as atores/atrizes. Dialoguei com tais temas, aprofundando e refletindo a partir do problema que orienta esta pesquisa.

Os temas foram os seguintes: Algumas facetas das práticas discriminatórias de cunho racial no cotidiano da sala de aula; Trajetórias escolares e processos discriminatórios de cunho racial: o que dizem e como lidam os/as professores/as com o racismo e a discriminação racial; Rediscutindo a dor e ressemantizando os termos; Generalizações e ocultações das questões étnico-raciais na formação do professor; Entre demandas e ações: os trabalhos com as questões étnico-raciais em sala de aula.

3.1.2 Algumas Facetas das Práticas Discriminatórias de Cunho Racial no Cotidiano da Sala de Aula

O cotidiano escolar, imerso na complexidade que lhe é inerente, é palco de relações em que os protagonistas (estudantes, docentes, coordenadores etc) tecem estratégias de “sobrevivência” em meio às determinações da norma, da disciplina e da homogeneização.

Desta forma, as relações que são engendradas neste espaço estão atreladas (mas não estão inertes) aos códigos, valores e condutas sociais que “imperam” na sociedade,

subsidiando discursos, textos e comportamentos produzidos e reproduzidos no âmbito das relações sociais.

Neste sentido, as discriminações, que ocorrem na sala de aula, são vistas por alguns professores e algumas professoras pelos seguintes prismas: de forma “não declarada” e “do ponto de vista socioeconômico e racial”, ressaltando-se sempre que a questão socioeconômica sobrepõe-se à racial, conforme constatamos na fala da professora C.D: “[...] a gente vai vendo que ainda existe discriminação racial mesmo, na questão da cor da pele e **principalmente a discriminação social em relação à classe social** a renda familiar ainda existe.”

Em uma segunda fala, “[...] eu entendo assim a herança cultural que não era só a cor, mas **o elemento de poder aquisitivo** mais elevado ou outro que não tinha o poder mais elevado e sim menos e tem esse **motivo de classe social**”.(E.G)

Sob a ótica de compreender o racismo e a discriminação racial, a partir das questões econômicas, são ilustrativas as duas falas acima apresentadas, servem-nos de base para pensar como a não institucionalização de leis segregacionistas no Brasil invisibiliza o viés racial sobre o qual se amparou esta sociedade, na qual fenótipo ainda demarca lugares na estrutura educacional, sócio-ocupacional e política do país.

Para D’adesky (2001, p.66), citando Hasenbalg,

Tais desigualdades, [...] não podem ser explicadas simplesmente por antagonismos de classe ou estratificação social, com que se tende a minimizar o preconceito racial como fator secundário e postular que este último não passa de consequência de distorções socioeconômicas [...] essas desigualdades surgem não apenas das disparidades hierárquicas segundo a qualificação, mas principalmente de disparidades de natureza racial que mantêm uma estrutura privilegiada para os brancos e perpetuam o lugar da população negra em posições subalternas.

A sobreposição das desigualdades econômicas sobre as raciais opera dentro de um projeto político-ideológico em que integração, mérito e democracia racial são postulados “impostos” na sociedade que historicamente denegaram e minimizaram o peso da questão racial no Brasil.

No que tange à escola, Gomes (2004, p.85) nos diz:

Torna-se comum no Brasil, especialmente na escola, julgar e tratar uma situação de discriminação racial como questão de ordem socioeconômica, emocional, dificuldade de aprendizagem, intolerância, ou como resultado de uma família ‘desestruturada.

Dessa forma, os determinantes histórico-sociais são invalidados e a escola, com seus agentes pedagógicos, desresponsabilizados de refletir sobre os seus princípios, seus valores, suas práticas didático-pedagógicas, enfim, as convicções solidificadas naquele espaço que, na maioria das vezes, impedem/dificultam o olhar e a compreensão dessas realidades.

Outro professor concebe o aspecto do preconceito e da discriminação como “[...] coisas que **estão intrínsecas a nós, somos naturalmente preconceituosos** e, por conseqüência disso, somos discriminadores mesmo [...]” (G.F)

Quando o professor G. F. declara que “somos naturalmente preconceituosos” uma preocupação nos surge: a da concepção dos preconceitos e das discriminações como algo próprio à natureza humana; a naturalização de situações que são sociais e historicamente determinadas e construídas com propósitos próprios e bem delimitados. Ao conceber os preconceitos e as discriminações, como “algo da natureza humana”, o professor G.F e, também, muitas outras pessoas no cotidiano parecem não perceber que tais preconceitos e discriminações beneficiam e privilegiam uns poucos em detrimento

de muitos, operando desigualdades entre os homens e “determinando” lugares na estrutura social.

Uma outra maneira de refletir sobre este processo de “naturalização” é compreendermos que a nossa formação se dá numa sociedade em que os preconceitos estão dissimulados e nós os incorporamos de maneira sutil, própria ao projeto “naturalizador” dos lugares e papéis sociais que devem ser ocupados por cada sujeito e pelo seu grupo de pertencimento. Assim, cotidianamente é impressa a existência de um modelo ideal a ser seguido, que é ser homem, branco, rico e heterossexual. Quem está fora desse “modelo”, como os grupos sociais e étnico-raciais socialmente marginalizados (negros, índios, ciganos, judeus, pobres, mulheres, gays e lésbicas), são “levados” (isso não se dá passivamente), a assimilar e difundir esse modelo estereotipado.

Ainda persistindo nas questões das discriminações, os/as professores/as evidenciam que existem “[...] rótulos que desembocam em estigmas (E.F) e ofensas, de ordem racial: “[...]o negrinho, a negrinha e a gente tenta superar tudo isso, vencer tudo isso é difícil desde quando foi enraizado [...] parece que não existe, mais existe” (G.F).

Quanto ao estigma, para Cavalleiro, são originários dos estereótipos⁴¹

[...] que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado. Essa ‘marca’ na relação social faz recair sobre o negro um olhar preconcebido, impedindo que o observador perceba a totalidade de seus atributos. (GOFMAN, 1963, apud CAVALLEIRO, 2000, p.198/199)

⁴¹ Estereótipos a partir de Pettigrew (1982) são imagens prontas, disponíveis sobre os grupos sociais. Imagens que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo. (Cavalleiro 2000).

Se transferirmos esse pensamento para o espaço da escola e para as discriminações que se dão com os estudantes negros, percebemos que o “estigma” se encarrega de “minar” as identidades daqueles indivíduos, porque toma uma parte do seu ser como se fosse um todo. Quanto às discriminações de ordem racial que acontecem entre os alunos, no espaço da escola, o estudo realizado por Silva em uma escola pública de Belo Horizonte, constata como a linguagem, usada para depreciar as crianças negras, é fruto de representações negativas sobre esses sujeitos. Vejamos algumas falas:

Eles chamavam minha mãe de neguinha e pretinha. E ela ficava muito triste e xingava eles. (Sujeito B.P)
Eles colocam apelido na gente e chama a gente de negrinha, pretinha e falam também: que menininha feia! Quando eles me chamam de negrinha e pretinha eu fico triste e humilhada. Ela também chama a gente de bisoro,urubu. (Sujeito E.J) (SILVA, 1995, p.60/61)

Observamos que os vocábulos “negrinho”, “neguinha”, “pretinha”, tão difundidos nas escolas, bem como a associação das crianças com animais são utilizados para desqualificar e humilhar estes sujeitos. Essas agressões também sugerem a determinação de um lugar que desqualifica e diminui estas crianças, destruindo a auto-estima e inviabilizando a construção de uma identidade positiva com os seus pares.

Na questão do enraizamento das discriminações das quais fala o professor, pode-se estabelecer uma relação com a naturalização. Afirmar estar “enraizado” pode significar estar “naturalizado”. Isso funcionaria, talvez, como uma “válvula de escape” do nosso “não saber” como lidar e do “não saber” conduzir tais ocorrências.

Silva (1995, p.65) ressalta que a escola e os professores ficam indiferentes aos atritos de cunho racial entre as crianças, que ocorrem em sala de aula, pois algumas

“[...] crianças afirmaram que, em vários momentos, foram humilhados verbalmente[...]” e os professores não tomaram atitude.

Um fato⁴², ocorrido entre professores do colégio, pode também nos demonstrar as diversas facetas do racismo e das discriminações. O professor F.G revela: “[...] não são todos não[...]”, mas, mesmo entre os colegas, há um tratamento diferenciado para alguns, porque a maneira como uma colega se dirigiu ao outro que era um “neguinho”, em um episódio acontecido na sala dos professores, demonstrava que ela queria “expor sua **posição de branca**”, denotando um quê de superioridade.

O professor diz que “não se tratou de racismo”. Isso, para nós, denota um certo limite de compreensão, no que tange à amplitude dessa questão. Mas percebe que a exposição da “postura de branca” foi tomada pela colega como algo demarcador de sua pretensa “superioridade” e poder em relação ao outro (negrinho), evidenciando uma das nuances sobre a qual o racismo se apresenta. Para Hasenbalg (1979, p.91): “Nas sociedades de classes multirraciais e racistas, como no Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras)”.

A postura de branca, assumida pela citada professora, em relação ao o outro, estava investida de um valor positivo em nossa sociedade. Se ampliarmos os nossos olhares para a carga valorativa da cor, percebemos que os aspectos positivos, que estão relacionados ao branco, tais como bom, puro, “civilizado”, superior e ao negro mal, impuro, “incivilizado”, inferior, são estratificações que se perpetuam também no campo do saber, da estética e da cultura, onde o branco é o modelo ideal a ser seguido.

As questões elencadas sinalizam os vieses sob os quais se dinamizam as relações étnico-raciais no espaço da sala de aula. Assim, os/as professores/as vão reproduzindo algumas idéias estabelecidas, postulam outras, negam, demonstram e, até mesmo,

⁴² Que por motivos éticos não foi explicitado pelo entrevistado.

denunciam algumas das facetas do racismo e da discriminação racial a partir do seu fazer pedagógico cotidiano.

3.1.3 Trajetórias Escolares e Processos Discriminatórios de Cunho Racial: o que Dizem e como Lidam os/as Professores/as com o Racismo e a Discriminação Racial?

As observações e as entrevistas deixaram transparecer dificuldades encontradas pelos/as educadores/as, ao lidar com as questões do racismo e a discriminação racial. Demonstram como as lacunas pertinentes à formação tem um papel preponderante; como a minimização de problemas de ordem racial na sociedade podem se reverberar no espaço escolar; como a falta de compromisso político-pedagógico⁴³ de alguns profissionais da educação, no trato de tais questões, podem assegurar a proliferação de práticas racistas e discriminatórias.

Os/as professores/as também já apresentam ações que revelam “avanços” do ponto de vista didático-pedagógico, buscando aportes na história, nas análises de questões estruturais e conjunturais, bem como no conhecimento das bases teórico-epistemológicas, sob as quais se montou o racismo, como alternativas para enfrentar procedimentos discriminatórios.

⁴³ Uma postura crítico-reflexiva diante das questões aqui especificamente relacionadas ao racismo e a discriminação racial que ocorrem, através de encaminhamentos teórico-metodológicos em que as relações sociais sejam democratizadas e o respeito pelas diferenças sejam uma constante.

A professora C.D, comentando uma cena que vivenciou na sala de aula, onde, segundo ela, ao procurar “misturar” num só grupo cinco “meninas branquinhas de cabelo liso” que sempre formavam uma “panelinha” e um outro grupo de “alunos negros”, que também só se sentavam juntos, propondo uma atividade em grupo, que as alunas brancas façam em conjunto com a aluna negra. As alunas se recusam, alegando que já tinham o seu grupo e que não sentariam junto a outra aluna sugerida, porque ela era “fraca” e não tinha o material. No entanto, C.D diz que a aluna tinha “o material” e que, na verdade, a menina não teve coragem de “assumir o racismo”.

Ao ser questionada sobre o que fazer diante de uma situação como essa C. D afirma:

Olha eu acho que o professor tem que forçar um pouquinho, agora **ser discreto**. Por exemplo, tentar trabalhar mais vezes com os **grupos misturando**, sabe por exemplo, fingir que aquelas duas pessoas tenham que fazer um trabalho, pra ver o preconceito que existe entre elas, ver logo isso com a coordenação porque eu acho que a coordenação, precisa estar a par dessas situações, sugiro que a escola faça palestra em torno do assunto [...] eu me preocupo muito com o ser humano na essência da palavra e todos nós independente de cor, independente de credo **que nós somos seres humanos**[...]

As palavras de C.D demonstram a preocupação e o cuidado com o agir diante de tal situação, mas também um certo temor talvez por reconhecer que transita num terreno escorregadio e conflituoso. Não enfrentar essa situação, procurar apoio da coordenação e propor alguns paliativos são comportamentos bastante frequentes e encarados como “corretos” na tentativa de solucionar questões como essas na sala de aula.

Demonstrando as dificuldades relativas aos/as educadores para lidar com a discriminação na escola, Candau afirma:

Os/as educadores/as são conscientes de que não é fácil lidar com a problemática da discriminação na escola, por sua complexidade, multidimensionalidade, seu caráter social e cultural difuso e sutil. É possível falar de uma cultura da discriminação, por ela afetar pessoalmente cada indivíduo e pelos próprios limites do papel da escola (CANDAUI, 2003 p.67).

O lidar com o racismo, o preconceito e a discriminação racial na sala de aula torna-se ainda uma tarefa árdua e dolorosa para alguns educadores e algumas educadoras, dificultando a desconstrução de textos, falas, materiais didáticos, discursos e concepções que reforçam e veiculam, de forma “equivocada”, essas questões, impetrando o que essa autora acima denominou “cultura da discriminação”.

A afirmação de que todos somos “seres humanos”, independentes das nossas diferenças também representa um argumento muito comum diante de situações como essa. Isso, apesar de ser feita no sentido de sanar o conflito, nega as diferenças e, por conseguinte, a necessidade de reconhecimento das mesmas. Esse reconhecimento está implícito na decisão de “misturar”, de reunir os conflitantes, os diferentes. No entanto, penso que esta (re)união não pode ser estabelecida por imposição ou decreto, mas por mediação do conflito e pelo diálogo. Pois, como afirma Munanga (2003, p. 04), “A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas”. Assim, a recorrência a questão da “humanidade”, mesmo atentando para as diferenças, constitui-se também num artifício para encobri-las, porque o procedimento da professora, ao utilizar a questão da humanidade, é desestabilizar a própria dialética que move as diferenças nos diversos espaços sociais (escola, família, trabalho, igreja, etc.).

Silva (2002) também mostra na sua dissertação *Mulher, currículo e docência: a atriz/autora pedagógica em questão*, a falta de habilidade/formação de uma professora para lidar com uma atitude discriminatória entre dois estudantes. Numa entrevista concedida a essa autora, a mencionada professora afirma que “[...] uma aluna se sentiu ofendida porque foi chamada de negra [...]” e a autora retruca: “[...] porque ela se sentiu ofendida? ” A professora diz: “[...] acho que foi o tom de voz que ele (o outro aluno) utilizou [...]”. E ao ser perguntada se concebia tal atitude como discriminação e o porquê de não ter discutido o assunto na sala de aula, a professora responde: “É discriminação. Mas no fundo, sabe o que pensei mesmo, eu não sabia como apresentar, como conduzir a discussão ali, na hora. Eu não sei o que dizer sobre isso. Por isso, mandei os dois para a coordenação”. (SILVA, 2002, p.175) A autora salienta que a professora nunca tinha discutido sobre discriminação racial no seu curso de licenciatura.

Aprofundando mais as questões sobre as suas trajetórias escolares e o contato com as discriminações de cunho racial na sala de aula, G.F observa

[...] Fábio⁴⁴ era um aluno que dificilmente falava na sala de aula. Era um aluno bem negro, ele é negro mesmo e reforçando essa condição estaria a situação econômica, ele era muito pobre e era de distrito. Ele participou de um concurso de produção de texto a nível nacional e obteve o primeiro lugar, aí que a turma enxergou o aluno ele passou a ter voz e vez, passou a ser chamado a ser convocado pelos colegas, a participar, a turma se orgulhou dele. Eu trabalhei com a turma em relação a isso e minha turma viu que o preconceito e a discriminação ocorrem de maneira muito sutil (ênfase na voz) e que eles mesmos não tiveram noção ou consciência que estavam discriminando, é necessário muita perspicácia para você identificar e identificando não deixar em branco, porque as vezes é até fácil a gente encontrar situação de discriminação o difícil é a gente tomar alguma atitude e para isso nosso caso educação é fundamental.

⁴⁴ Nome fictício.

A história do estudante Fábio me faz compreender os meandros que compõem uma situação como esta em sala de aula. Deliberadamente, tal situação articula-se com todo um arsenal preconceituoso, racista e discriminatório sob a qual está arquitetada a sociedade e, indiscutivelmente, a escola. As ações dos/as estudantes em relação a Fábio, se consignam nos tratamentos cotidianos com os quais atribuímos valores positivos e/ou negativos para

os aspectos raciais, geracionais, sexuais e socioeconômicos dos indivíduos. O estudante Fábio, por ser negro, pobre e de distrito está circunscrito em uma série de atributos que o compele para o pólo negativo, tornando-se “vítima” de um processo discriminatório e racista violento e cruel na sala de aula.

Se problematizássemos o papel da escola em prol da dignificação dos Fábio, o que poderíamos apontar é: muitos Fábio ainda continuam invisibilizados no espaço escolar; muitos Fábio estão oprimidos em diversas escolas, porque as diferenças de gênero, sexo, raça, geração e classe são sufocadas e invalidadas e, finalmente, que muitos Fábio tornam-se pessoas inadequadas e excluídas de espaços escolares repressivos e castradores que se dizem democráticos. Notamos que, após Fábio ganhar o prêmio, os/as seus/suas colegas de escola “esquecem” os atributos que o inferiorizam e ele passa a “ter vez e voz”.

Se refletirmos que passar a “ter vez e voz” significa, para Fábio, o usufruto de um novo espaço⁴⁵, que anteriormente era bem delimitado e, após o prêmio, passa a ser ampliado, poderíamos entender que “[...] o sentimento de pertencimento a um espaço onde o indivíduo opera a auto-afirmação aparece realmente através da existência de um

⁴⁵ Segundo d’Adesky (2001, p.119), “A epistemologia do espaço e da comunicação mostra precisamente o território como um espaço que se constitui por meio da relação de grupos sociais que se encontram e se reconhecem em um local, segundo uma forma de comunicação que gera relações permeadas por significados hierarquizados, valorizados, polarizados. [...] o espaço não é somente uma área geográfica.”

espaço de pertencimento e de referência, mas também a partir do grupo social que produz a espacialidade”(d’ADESKY, 2001, p.121).

Evidenciadas as espacialidades que existem na sala de aula, os indivíduos passam a se agregar de acordo com a sua pertença e referência, mobilizados por fatores como gostos musicais, nível intelectual, nível social etc. No caso Fábio, a cor e a condição de ser pobre e de distrito, atributos desqualificadores demonstram que o estudante não estava inserido naquelas espacialidades ali operadas. Após o prêmio, os grupos (re)configuram a espacialidade de Fábio, devido ao seu nível intelectual e o “fazem sentir” pertencente àquele espaço.

A firmeza das assertivas do professor em relação à condição de Fábio, em sala de aula, expressa a violência à qual estava submetido o estudante cotidianamente. Talvez o fato de “ser negro, bem negro mesmo” o fazia uma pessoa recalcada na sala de aula, que se mostrava o menos possível, tendo sua presença anulada, e suas potencialidades coibidas naquele espaço.

Entre algumas questões que envolvem a problemática da cor da pele e o que ela determina em nossa sociedade percebo como Nogueira citado por Gomes:

Na vida social, em geral, os caracteres negróides implicam preterição de seu portador quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos brancos ou de aparência menos negróide. Conseqüentemente, o status ou o sucesso do indivíduo negróide depende em grande parte, da compensação ou neutralização de seus traços – ou de seu agravamento – pela associação com outras condições, inatas ou adquiridas, socialmente tidas como de valor positivo ou negativo – grau de instrução, ocupação, aspecto estético, trato pessoal, dom artístico, traços de caráter, etc (NOGUEIRA, 1998, p. 109, apud GOMES, 2002, p.109).

A negritude e a condição sócio-econômico do estudante o remetem a uma situação social de valor negativo, mas, ao ser premiado, há um “abrandamento” desta situação de negatividade, instituindo um novo status dado a Fábio, devido ao prêmio e não a sua pessoa.

Outro aspecto a ser observado é como o professor enfrenta/denuncia a maneira que Fábio fora discriminado: Primeiro, sabiamente ele “induz” a turma perceber que eram/são “preconceituosos” e “discriminadores”. Depois, utiliza o adjetivo “sutil” para caracterizar as ações da turma em relação a Fábio antes do prêmio. E, finalmente, ressalta “que às vezes é fácil encontrar” situações de discriminações na escola. O “difícil é a gente tomar alguma atitude e para isso nosso caso educação é fundamental”.

Para nós, não há sutileza nenhuma, tratava-se de uma atitude racista e os/as estudantes discriminavam Fábio abertamente. Mas, devido a um processo de “naturalização” com as quais tratamos as questões da discriminação racial, “eles mesmos (o professor referindo-se aos alunos) não tiveram noção ou consciência de que estavam discriminando”.

Também ao ressaltar que as situações de discriminações são fáceis de encontrar na escola e “difícil é a gente tomar alguma atitude”. O professor reafirma a necessidade de conhecer e ampliar estudos que denunciam a escola como palco de discriminações de toda a ordem, inclusive a racial e a urgência na implementação de políticas específicas, voltadas para a formação docente, principalmente, no que tange às questões étnico-raciais.

É importante, quando pensamos a escola numa direção contrária a ser apenas palco de discriminações, reconhecermos **posturas pro-ativas** como a do professor em sua relação com Fábio: orientando-o na produção do texto e reconhecendo a sua competência, revelando-nos “avanços” do ponto de vista da representação que o

professor tem dos sujeitos que circulam naquele colégio e, ao mesmo tempo, impulsionando o estudante para um outro lugar.

Também acerca do enfrentamento dado às questões envolvendo racismo e discriminação racial, A.B diz:

Primeiro faço a discussão na sala, converso com eles, mostro questões da nossa história, estatísticas, a situação que o negro vivia desde a colonização do Brasil, mostro um pouco da história, mostro que racismo é um absurdo não tem sentido, porque foi tudo inventado não tem uma questão científica foi uma coisa muito forjada, falo da história do negro pra cá, como é que chama isso? Eu acho que é uma diáspora, o negro foi retirado do lugar que ele vivia expropriado da cultura, da religião dele [...].

Primeiro, a professora sabiamente remete à questão da “nossa história” e das “estatísticas” para se contrapor às atitudes discriminatórias de cunho racial. Para nós, o uso de forma adequada de tais proposições didático-pedagógicas já traz uma série de vantagens neste processo de enfrentamento. Um outro aspecto é que, ao passo que remete para questão do racismo como destituído de valor científico e por isso “uma coisa forjada”, utiliza o peso da ciência para referendar o seu discurso de “enfrentamento”, na tentativa de mostrar aos que crêem na ciência⁴⁶ como única/última signatária das “verdades”, como o racismo é falacioso.

Quando enuncia o vocábulo “diáspora”, a professora está atenta ao processo de expropriação, ao qual os/as negros/as foram submetidos/as, não descolando as questões históricas, culturais e sociais da história do negro na sociedade brasileira. Esse encaminhamento é fundamental no espaço educacional.

⁴⁶ No entanto, foi sob o amparo da ciência positivista que se forjou todo arcabouço pseudocientífico de uma época que concebiam os negros como inferiores e os mestiços como degenerados.

Recorrer à memória histórica para tratar dessas questões parece, sem dúvida, um caminho promissor, pois somente desconstruindo a memória forjada pela dominação e reescrevendo a história, a partir das suas muitas memórias, podemos entender e respeitar a pluralidade existente na sala de aula ou em qualquer outro espaço.

O professor E.F, reconhece que a discriminação racial e cultural é um “[...] fato consumado na sociedade brasileira, próprio da nossa sociedade [...]. No entanto, considera a reprodução desse comportamento na sala de aula como algo que eventualmente poderá acontecer, sendo que

[...] se por ventura eventualmente vir acontecer na minha sala de aula envolvendo esse clima, eu tomaria atitude de contornar essa situação através de um trabalho de conscientização e de repreensão do ato, uma repreensão pedagógica do ato discriminatório, através de discussões em sala de aula com alunos, despertando conscientizando meus alunos que a discriminação não é um comportamento digno do ser humano, ele contraria os princípios inclusive, inclusive os **princípios divinos** [...].

Já outro diz: “[...] todos nós **somos iguais perante a lei**, como todos nós temos direitos e deveres [...]” (K.N)

Silva, opondo-se à maneira que este princípio de *igualdade de todos* se perfaz no Brasil, afirma: “[...] bem verdade que a Constituição Brasileira reza serem todos iguais perante a lei. Mas é verdade que a cor da pele leva a que se interprete diferentemente esse direito de igualdade entre todos os cidadãos”.(SILVA, 1999, p.169)

Moura (1994, p.153) também nos alerta que o princípio de que *todos são iguais perante a Lei*, no momento pós-abolição, impediu a ascensão do negro à sociedade de

classes, pois “[...] tem-se a impressão de que seu achatamento social, econômico e cultural é decorrência das suas próprias insuficiências individuais ou grupais”.

Basear-se nas máximas de *igualdade* para se contraporem atitudes discriminatórias entre estudantes é um dos recursos utilizados pelos/as professores/as, mas Gomes ao colocar-se diante da máxima da *igualdade de todos perante Deus* salienta:

O pensamento conservador tem-se aproveitado dessa interpretação do ideal igualitário, da democracia racial, levando à aceitação passiva das diferenças sociais e raciais. Cada macaco no seu galho. Enfim levando ao não reconhecimento das diferenças, das lutas pela igualdade de direitos. Esse igualitarismo termina sendo desestimulador. Termina por frear o avanço social (GOMES, 1995, p.132).

Os discursos apresentados pelos/as professores/as, consubstanciados em princípios como *igualdade*, parte da máxima impetrada pela *Revolução Francesa* (1789) que ainda faz parte da retórica das sociedades contemporâneas; a *humanidade* fundamentada do ponto de vista ocidental e europeu; e a *divindade*, orientada pelo *modus operandi* do mundo cristão, coíbem outras reflexões do ponto de vista sócio-histórico e antropológico das desigualdades raciais que ocorrem na sociedade brasileira.

Esses repertórios, sob os quais se ancoram os discursos, acima citados, — *igualdade, humanidade e divindade* — também se nutrem da lógica de mundo do homem branco, cristão e ocidental, assegurada por um sistema de valores, crenças, conceitos e idéias forjadas na *modernidade* que denegou referenciais sócio-políticos e religiosos de outras matrizes — negro-africanas e ameríndias, por exemplo (LUZ, 2000).

3.1.4 Rediscutindo a Dor e Ressemantizando os Termos

Quando parei para analisar as falas dos/as professores/as a respeito da história do negro no Brasil, identifiquei elementos que foram construídos histórico e socialmente, servindo para reafirmar algumas questões aí estabelecidas que precisam ser (re) discutidas.

Ao falar sobre a história do negro no Brasil, o professor E.F diz que vê o negro como elemento “discriminado”, “marginalizado”, “oprimido” e “subestimado”, desde os primórdios da nossa história e ainda hoje submetido “ao poderio da camada branca”, devido ao “[...] comodismo de que é acometida a comunidade negra (...)”. Diz também: “nós fomos (referindo-se a ele e a pesquisadora) os maiores construtores da sociedade brasileira e baiana, fomos nós os promotores desse desenvolvimento, dessa civilização que nós temos”.

Em princípio, o professor debruça o seu “olhar” sobre aspectos históricos que ainda insistem em permanecer em nós, em nossos livros didáticos, enfim, uma história polarizada entre opressores e oprimidos, onde são silenciadas as resistências e as conquistas desses últimos. Esse aspecto levantado pelo professor é produto de uma historiografia que, de certa maneira, colaborou para ratificar uma “inércia” do povo negro diante de sua história, cabendo “[...] a nós configurarmos os quadros que podem dar-lhe visibilidade significativa para além do que as narrativas dominantes estabelecem como sua ‘verdade’” (MATTOS, 2003, p.231).

Também o professor, ao mesmo tempo em que se reporta a uma atitude de “comodismo”, aponta-nos como agentes históricos, quando ressalta que “[...] fomos nós

os promotores desse desenvolvimento, dessa civilização que nós temos [...]”, o que sugere, no lugar de acomodação, dinamismo, luta e esperança do povo negro.

Assim, quando o professor se remete aos primórdios da nossa história para denunciar o “poderio da camada branca” e a “submissão do negro”, atualmente, ele está ciente de que este poder vem de longa data e determinaram de forma marcante nas relações sociais travadas entre negros e brancos, em que as desvantagens do ponto de vista sócio-econômico, étnico-racial e político dos negros nesta sociedade, determinarão a perpetuação do poder nas mãos dos brancos. Para Nascimento:

Um férreo rígido monopólio do poder permanece no Brasil, nas mãos da camada ‘branca’ minoritária, desde os tempos coloniais até os dias de hoje, como se fosse um fenômeno de ordem ‘natural’ ou de um direito democrático. O mito da ‘democracia racial’ está fundado sobre tais premissas dogmáticas. Daí resulta o fato surpreendente de todas as mudanças sócio-econômicas e políticas verificadas no país, desde 1500 a 1978, não terem exercido a menor influência na estrutura de supremacia racial branca, que continua impávida — intocada e inalterável. (NASCIMENTO, 2002, p.25).

As questões de ordem histórico-sociais determinam o monopólio de poder na mão da camada branca, fortalecendo-se através de privilégios, tais como: acesso majoritário às funções qualificadas em postos de trabalho; o monopólio da maior parte da produção de riquezas do país; a manutenção do poder na burocracia e na política do estado brasileiro. Tais aspectos reforçam as desvantagens sócio-econômicas e políticas dos/as negros /as na sociedade brasileira.

A professora A.B diz saber pouca coisa sobre a história do negro, refere-se às condições subumanas promovidas pela escravidão e pelo período pós-abolição, mas ressalta que apesar do sofrimento os negros foram muito fortes.

[...] o que ficou do negro é que a gente é uma raça muito forte (...) porque o negro ele sobreviveu a tudo que ele passou e conseguiu deixar as tradições e a cultura dele [...] só que, quando a gente fala do negro, a gente fala da escravidão, do lado negativo e a gente não sabe o quanto eles devem ter lutado para sobreviver [...]

É também sobre uma positivação da trajetória negra que nos fala C.D:

Tem um monte de conhecimento não é? Mas o mais importante que eu passo pro alunos é de que o negro contribuiu de forma marcante no processo de expansão cultural, então muito de nossa cultura tem a ver com os negros [...].

Nas falas, percebi elementos que dignificam a história do negro: a preservação e ressignificação de tradições culturais, a resistência ao infortúnio da escravidão. A professora utiliza a frase “raça forte” para demonstrar que, apesar de tudo, apesar do sofrimento e da dor, os negros não se desumanizaram nem sucumbiram à dominação. Essas falas nos reiteram da importância de retirar o negro do lugar de “vítima impotente”, de “eterno escravo”, no qual foi colocado pelo discurso hegemônico, e trazer à tona a sua presença/contribuição na (re)construção da história do Brasil.

Se fizermos um paralelo das questões colocadas pelas professoras, com a abordagem de Mattos (2003, p.230) sobre *Valores civilizatórios afro-brasileiros*, podemos admitir: “[...] dada a extensão e significado dessa presença, pensar em valores civilizatórios afro-brasileiros é quase o mesmo que pensar em valores civilizatórios nacionais”. O que concebi também de importante nessas falas é que os/as professores/as estão tentando ressignificar a história do povo negro no Brasil. No entanto, há ainda um certo “desconhecimento” das especificidades das lutas travadas historicamente, dos

conhecimentos trazidos pelos negros de mineração e das artes, bem como a não referência de uma contribuição significativa para o desenvolvimento cultural e intelectual do mundo do continente africano.

Um dos professores, ao remeter à história da matemática, fala da influência dos “[...] gregos, mesopotâmicos e egípcios [...]” e, ao mesmo tempo, em que cita os egípcios, ressalta que os africanos não tiveram aspecto significativo na história da matemática, definindo tal contribuição como “[...] inexistente até pela questão de evolução da África [...]” esquecendo ou não “atentando” que o Egito fica no continente africano.

A palavra “evolução” utilizada pelo professor está calcada no modelo de “evolução” da civilização ocidental, onde os povos que não estavam circunscritos a esse estágio eram/são considerados primitivos e atrasados. Tal compreensão está baseada “[...] no evolucionismo que postulava que as culturas diferentes da ocidental, e por isso menos ‘evoluídas’, representavam ‘sobrevivências’ das fases anteriores”.(GOMES, 1995, p.92)

No que tange à conceituação do racismo e à discriminação racial, A.B fala:

Racismo é quando alguém não aceita o outro pela cor? Por exemplo, uma atitude racista é quando você não aceita aquela pessoa por ela ser negra seria racismo, e discriminar pra mim é a mesma coisa se você é racista, você discrimina, eu acho que seja a mesma coisa.

E.F diz que vê a discriminação em dois aspectos distintos, um é o preconceito e o outro a discriminação propriamente dita. Assegura: “[...] a discriminação racial seria a prática do racismo [...] o que é praticar o racismo é estabelecer relação de superioridade

entre os seres humanos, então eu considero racismo isso”. Essas falas sobre racismo e discriminação racial convergem no sentido de tomá-los enquanto categorias operacionalizadas a partir da raça e do fenótipo, tendo a cor como elemento definidor, marcador de diferenças, aquilo que determina lugares, gradações e fronteiras.

Outro professor explicita a forma como se dá o racismo e a discriminação racial, conjecturando algumas situações da realidade concreta:

[...] por exemplo, nas prisões, nas abordagens da polícia se tiver um branco entre aspas, visivelmente um branco e um negro, possivelmente o negro será abordado revistado e o branco passará direto. Essa discriminação, é uma discriminação racial muito forte, e que conseqüentemente se aplica a uma condição de racismo, o racismo ainda é muito forte, como eu te disse quando você perguntou um paralelo entre racismo e discriminação eu vejo o racismo como uma forma de discriminação inclusive racial. Conseqüentemente, até porque a gente possui mesmo é visível se você tem um negro e se você tem uma pessoa de pele mais clara e tiver uma acusação, possivelmente o negro será acusado vai ter um outro tipo de tratamento até por uma questão cultural o negro é marginalizado” (K.N).

O professor demonstra como são implementadas as atitudes racistas e discriminatórias em relação aos negros em nossa sociedade. E consubstancia, em suas palavras, o que é denunciado por Nogueira (1985) o nosso preconceito é de marca e não de origem⁴⁷. Ao apelar para a expressão “pessoa de pele mais clara” que, às vezes, não é branca, irá levar vantagem em oposição a uma negra, o professor está ciente de que as gradações de cores exercem um papel simbólico e valorativo nesta sociedade.

As lacunas, que ainda se apresentam em relação às questões raciais, remetem-nos a uma necessidade premente de colocar em prática a *Lei 10639/2003*, que estabelece

⁴⁷ Cf. Nogueira (1985). “Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem”.(p.79)

a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A implementação, de forma adequada e coerente, da lei tirar-nos-ia do lugar de “[...] atores esmagados, para tornar-se atores privilegiados [...]”, como declara Silva (1997, p.43), citando Fanon (1982), e nos possibilitaria “[...] reapropriar-se da história do negro, desde a África até os dias atuais; afirmar as identidades raciais; destacar positivamente em relação às culturas negras; resgatar a auto-imagem das crianças e adolescentes negros e negras” (PASSOS, 2002, p.41).

3.1.5 Generalizações e Ocultações das Questões Étnico-raciais na Formação do Professor

Atualmente, seminários, conferências e produções relativas à temática formação do professor pontuam a necessidade de se pensar uma formação voltada para as questões de gênero, sexo, raça, classe etc, alertando-nos para a complexidade dos espaços escolares onde cada vez mais se desenrolam as tensões, os conflitos e as negociações entre os diferentes sujeitos que o circundam.

Oliveira (2001), citando Garcia (1992), ao tratar da formação do professor, assegura que “[...] a formação deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão sobre as circunstâncias das limitações sociais e culturais dos alunos e das limitações da própria profissão docente” (p.27).

No que tange às questões étnico-raciais, percebi como essas discussões foram encaminhadas na formação dos/as professores/as, observando que ocultação e generalização são veios que fundamentam o trato com as questões étnico-raciais desses/as educadores/as. Como nos diz a professora A. B, referindo-se a sua formação e às questões étnico-raciais:

Não precisa nem parar para pensar, entendeu? Quando eu fiz o curso de Letras, eu nunca vi nenhuma dessas questões, nem o pessoal de Literatura que podia ter esse compromisso, tantos poetas negros, Cruz e Sousa, Machado de Assis, estudava o poeta, mas não puxava essa questão de saber que aquele cara venceu barreiras por ele já ser negro e chegar a produzir a literatura.

Na fala da professora, o professor, na sua atuação em sala de aula, trabalha o seu conteúdo (a literatura de poetas negros), desvinculado das implicações socioculturais, da pertença étnico-racial e da especificidade daquele sujeito, inserido naquele contexto histórico ,que, como diz a professora, “venceu barreiras”. Para Oliveira (2001, p.26), “[...] a concepção de educação e o ato de ensinar vêm impregnado de significados, as ações pedagógicas também são intencionais, subjetivas, pessoais e desenvolvidas por atores que estão envolvidos, juntamente com seus alunos num contexto social dinâmico”.

Assim, as “deficiências” e “limites” de alguns professores e algumas professoras resultam do fato de subsidiarem suas práticas didático-pedagógicas a partir de pressupostos éticos, estéticos, morais e sociopolíticos universalizantes. Mas, nos espaços escolares, alguns professores, de forma individualizada, já abordam as questões

referentes à discriminação racial e à cultura negra, demonstrando “avanços” na condução do trabalho e opondo-se a folclorização do tema, pois, como diz G.H.

Na minha formação não houve não, mas para mim o trabalho tem que estar bem fundamentado, mostrando as questões históricas e suas implicações nos dias atuais, esta coisa de saci pererê, candomblé no dia do folclore, só trabalhos sobre negro relacionados às datas comemorativas, não dá mais não.

Diante dessa afirmação, concordo com Gomes (2004, p.102), quando assinala: “Trabalhar as relações raciais em nosso cotidiano pedagógico implica conhecer os processos históricos em que elas se construíram e se constroem”. Desta forma, a professora, apesar de não ter sido contemplada com as discussões étnico-raciais na sua formação, mostra-se astuta nas suas colocações, apontando perspicácia/competência na compreensão e condução do tema.

Pinto (2002), em artigo discutindo *A questão racial e a formação de professores*, procura saber como os/as professores/as das quatro primeiras série do 1º grau lidam com as diferenças étnico-raciais e nos informa que

[...] há uma tendência entre os professores de considerarem que o tratamento da diversidade étnico-racial deve ocorrer em momentos específicos, em geral, datas relativas acontecimentos que dizem respeito à determinados segmentos étnico-raciais ou no contexto de eventos como semana cultural, feira das nações, ou ainda, quando ocorrem situações que, de alguma maneira, acionam o tema como atos discriminatórios ou emissão de opiniões por parte dos alunos. (PINTO, 2002, p.123)

Tais percepções indicam que, em certa medida, este tema está sendo secundarizado por parte desses professores e também não fazem parte da preocupação

central dos que organizam o espaço escolar e são colocados como acessórios nos processos didático-pedagógicos.

Ao perguntar como o currículo da escola aborda as questões do racismo e a discriminação racial, os/as professores/as responderam da seguinte maneira:

“Que eu saiba não, nem na reunião que eu participo, a gente tem mais espaço de fugir do currículo, mas nunca vi um trabalho aqui relacionado a isso, nenhum [...]”

(A.B) Em outro depoimento. “Olha, eu não sei te informar exatamente, mais deve abordar com filosofia, como sociologia [...]” (C.D)

E.F responde veementemente:

Não, diretamente não, nós trabalhamos com os textos chamados interdisciplinares, os conteúdos interdisciplinares e cada professor dentro daqueles textos selecionados ele aborda o assunto, mais que a escola ela segue, adota assim uma postura mais transigente para com a situação não [...].

O que as três falas têm em comum é ausência de um estudo/reflexão mais aprofundado sobre as questões raciais ainda não contempladas no currículo. Também a percepção dessa temática pode perpassar de forma efêmera parte das disciplinas da estrutura curricular do colégio; ou ainda que se “diluem” nas abordagens das disciplinas Sociologia e Filosofia, como afirma um dos sujeitos.

A ausência das questões étnico-raciais no fazer da sala de aula, na elaboração dos currículos e nos projetos político-pedagógicos, demonstra como professores e professoras, marcados durante a formação(graduação e pós-graduação) pelo recalque, pela denegação e pela homogeneização, sentem dificuldades de construir formulações didático-pedagógicas, que dêem conta de discutir, de forma aprofundada, as questões étnico-raciais.

A autora Silva (1995), discutindo o currículo escolar enquanto possibilidade de afirmação de valores culturais, religiosos e sociais dos grupos étnico-raciais, que compõem a sociedade brasileira, propõe para a escola e os/as professores e professoras:

- 1 – Que a escola seja apoiada e incentivada pelas autoridades educacionais e pelos especialistas em educação para assumir seu papel no diálogo entre diferentes significados do mundo, das pessoas, da vida. Que as diferentes culturas, ali presentes sejam igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas num diálogo – favorecido pela escola, entre raças, classes, grupos – no sentido de superação das relações inumanas.
- 2 – Que os professores assumam e construam o projeto de combater as discriminações, tendo no diálogo exigência fundamental de existência humana, o principal procedimento didático (SILVA, 1995, p.31).

Nesse sentido, percebe-se que estabelecer debates e implementar políticas no campo educacional se faz necessário para os que pensam e tentam construir espaços educativos, marcados pelo respeito aos valores culturais, à diversidade étnico-racial, às crenças religiosas de quaisquer grupos sociais de onde historicamente foram excluídos, silenciados, mas conseguem imprimir marcas e rever algumas posturas no âmbito do espaço educacional.

3.1.6 Entre Demandas e Ações: Os Trabalhos com Relações Étnico-raciais no Espaço Escolar

Discutir sobre as diversas demandas que envolvem a problemática das relações étnico-raciais nos espaços escolares, refletindo de forma veemente sobre os

encaminhamentos das ações, sobre os processos identitários ali presentes e sobre um conjunto de mecanismos socioeducacionais se perfaz necessário, porque tais reflexões me faz compreender a maneira como os sujeitos transitam e edificam as suas concepções de mundo naqueles espaços.

Neste sentido, as reflexões aqui trazidas demonstram situações que comprometem/limitam a eficácia dos processos educacionais que tenham como suporte a diversidade cultural. Necessitando de um esforço às vezes sobre-humano de alguns profissionais para “coibir” ações deliberadamente racistas e discriminatórias.

A professora A.B, ao ser designada pela coordenadora pedagógica para realizar as comemorações do 20 de novembro⁴⁸, em uma das escolas em que trabalhava, é recomendada que naquele contexto trabalhasse também sobre a paz e, como disse a professora “-[...] paz está na moda não é? [...]. Assim, a professora para ligar as duas temáticas (a paz mais o 20 de novembro), sugere uma música de um artista feirense, intitulada *Tambores da Paz*, que continha versos como: “[...] vem, Xangô, traz o seu tambor, os tambores da paz [...]”. Ao sugerir a referida música é veementemente rechaçada pela coordenadora, que diz: “-[...] eu não quero isso não, **isso é coisa do demônio** [...]”.

Devido ao seu engajamento com as discussões pertinentes às questões étnico-raciais, a professora A.B combate o argumento preconceituoso e racista da coordenadora (que é evangélica) e a impele refletir sobre a sua posição de educadora, de está fazendo mestrado, de falar que a escola tem que valorizar a diversidade, e está “[...] presa às suas convicções religiosas [...]”. A professora A.B ainda reafirma: “[...] elas (relacionando as outras professoras também em determinados momentos) querem aquela descaracterização, aquela folclorização, aquela coisa ridícula do candomblé, que

não tem nada a ver. Aí os meninos vão lá, grita, dança, todo mundo ri, gente não me mostra essas coisas não que eu fico doida [...]”.

As denúncias da professora, a respeito da atitude tomada pela coordenadora e de professores/as que se propõem às vezes a trabalhar com os elementos da cultura negra e principalmente as datas históricas, são importantíssimas. Cada dia mais, a maneira que estão sendo “reverenciados” tais elementos, “comemoradas” tais datas, sem passar por um processo profundo de reflexão das razões estruturais e conjunturais, sob as quais se edificam tais momentos históricos, que têm significados de luta contra a opressão e o racismo, assim “comemora-se” por “comemorar” não causando às vezes mudanças substanciais nos comportamentos nem nas atitudes de alguns profissionais da educação em relação às questões ligadas ao povo negro”. Para Siqueira, “[...] é fundamental a compreensão das determinações históricas, sociais e culturais que constituem o multiculturalismo e a pluriétnicidade, que caracteriza a sociedade brasileira e sua cultura nacional” (SIQUEIRA, 2002, p.82).

A coordenadora, que fez analogia ao nome do orixá, contido na música como coisas do “demônio”, não compreende ou talvez não queira aceitar os valores religiosos, culturais e sociocomunais dos segmentos negros que formaram esta nação. Assim, principalmente, nos espaços escolares os agentes pedagógicos, folclorizam, coisificam, deturpam e às vezes dissociam os elementos simbólicos e religiosos do povo negro que constituem a cultura nacional, hierarquizando-os e os endomonizando, e, conseqüentemente inferiorizando, tratando-os como meras contribuições dignas serem “lembradas” só em datas específicas, os famosos *dia da/do* (Consciência Negra, Folclore, Índio, Abolição...).

⁴⁸ Este fato ocorreu numa outra escola que a professora A.B trabalhava, mas que compete a nós problematizá-lo, por está intrinsecamente ligado às questões da pesquisa.

Para Silva, existem muitas dificuldades no processo de formação dos professores, pois desconhecem o manancial cultural e político das culturas negro-africanas, sugerindo que é necessário:

Integração de conteúdos interdisciplinares relativos à experiência africana e afro-brasileira, elaborados desde uma perspectiva afrocentrada (própria da comunidade afro-descendente), nos cursos de formação de professores (antigo Normal), nos cursos de todas as Licenciaturas, nos cursos de reciclagem e especialização de professores; Realização de treinamentos, cursos, conferências, encontros, seminários, palestras e outros que transmitam para os professores uma visão geral e atualizada dos povos e países africanos e uma compreensão global da dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura nacional; esclarecer e discutir o conteúdo racista da literatura escolar existente; Confecção de material didático adequado: cartilhas, textos, cartazes anti-racistas, filmes, slides, vídeos, etc.; [...] Considerar a integração escola-comunidade; Considerar a articulação com entidades do Movimento Negro e demais instituições negras (entidades culturais, terreiros de candomblé, irmandades tradicionais, escolas de samba, etc.) para troca de experiências [...] (SILVA, 1997, p. 34).

As propostas da autora em nível de formação de professores são imprescindíveis, porque possibilitaria tais profissionais adquirirem informações que lhes dariam substrato político-pedagógico para desenvolver os seus trabalhos de forma coerente em sala de aula. No entanto, tal suporte teórico não nos garantirá um comprometimento ou interesse na desconstrução de preconceitos, na reavaliação de valores, na ampliação da visão de mundo e de novas posturas ideológicas e educacionais de alguns profissionais da educação diante da problemática das relações étnico-raciais.

O professor F.G faz referência ao trabalho realizado pelo bloco afro Ilê Aiyê como alternativa pedagógica para subsidiar o trabalho em sala de aula, demonstrando como na pedagogia do bloco dá-se importância ao “[...] resgate do que foi destruído, da cultura africana, da origem, para contrapor-se a cultura alienígena imposta pelos dominadores [...]” (F.G). Certamente, não é a África como uma “[...] volta ao passado,

mas como necessidade fundamental para a construção de uma identidade própria, viva, tanto no presente, como na perspectiva de um futuro melhor, para os filhos, deste continente [...]” conforme Nascimento (1996, p.19). Assim, tais subsídios pedagógicos dão uma outra visibilidade aos elementos históricosociais, religiosos e culturais de origem africana, possibilitando aos afro-brasileiros (re)construírem suas identidades a partir de referenciais positivos.

Neste sentido, também indaguei o professor E.F sobre quais os materiais necessários para subsidiar o seu trabalho sobre as temáticas que envolvem o racismo e a discriminação racial na sala de aula Ele responde:

A seleção de material que possamos desenvolver na sala com os alunos, atividades para **conscientizá-los, para orientá-los a adotar uma bandeira de independência contra esse estado de discriminação que nós vivemos, a adotar uma postura abolicionista dessa situação que está aí [...]**, mas nós não recebemos, o **material que nós recebemos aqui, ele é ao contrário ele sempre camufla [...]** essa informação de como deve ser enfrentada a situação da discriminação no país [...].

Concebendo o material como “arma política”, para que os estudantes sejam orientados e conscientizados, o professor vislumbra na possibilidade de utilização deste material que os estudantes tornem-se protagonistas das lutas em relação às discriminações desta sociedade. Ainda ressalta que há disfarces nos materiais aí colocados para o enfrentamento da discriminação no país. Para Santana (2004, p.139): “É necessário dar à escola um estatuto que possa recuperá-la na perspectivada luta racial com vistas a transformar a sociedade e promover a democratização da vida coletiva”.

As demandas aí colocadas e ações empreendidas servem para perceber que há um movimento de “fluxo e refluxo”, quando tratamos das questões étnico-raciais nos espaços escolares, facultando as ações de caráter individual um peso relevante, mas

necessitando compromisso político-pedagógico amplo e irrestrito todos seus profissionais.

4 (IN)CONCLUSÃO

“A palavra é divinamente exata e deve-se ser exato com ela. A língua que falseia a palavra .Vicia o sangue daquele que mente. Quem estraga sua palavra, estraga a si mesmo”.

(Palavras de um doma*)

A utilização da palavra conclusão neste trabalho tem um valor e um sabor diferenciado, pois conclusão aqui se afina com incertezas e elucubrações. Assim, não me propus a ater aos princípios herméticos da palavra conclusão.

Acredito que o sentido e sentimento de uma (in) conclusão se alicerçam nas seguintes constatações acerca da temática tratada:

- ❖ Ainda há reflexões sobre as questões étnico-raciais, que sequer ecoaram nos ouvidos da maioria dos profissionais da educação;
- ❖ As produções sobre racismo e a discriminação racial ainda não construíram elos com os trabalhos de boa parte dos agentes educacionais;
- ❖ Os diálogos que travamos nesta produção revelaram que ainda existem incompreensão, tergiversação e trivialização das práticas racistas e discriminatórias ocorridas nos espaços escolares.

Dessa forma, ao dialogar, indagar, escutar e tentar compreender os sujeitos que faziam parte daquele espaço, tornei-me cúmplice de suas idéias, de suas práticas e de suas “verdades”. Enfim, uma cumplicidade marcada pela minha trajetória de mulher negra, militante e professora que vê, naquele emaranhado de vozes, o peso que carrega os que lutam para a desconstrução desta sociedade racista.

Neste sentido, refletir sobre os discursos, as práticas e as posturas dos/as professores/as a partir das injunções histórico-sociais, em que a formação, pertença étnico-racial e interesses pessoais demarcam os “limites” e “avanços” dos seus discursos a respeito das questões étnico-raciais na escola.

Tais discursos sobre o racismo e a discriminação racial estão também intimamente marcados por questões políticas e ideológicas que conferem vitalidade às chamadas “sutilezas”, “igualdades”, “naturalizações”, “herança cultural”, “comodismo”, “enraizamento”, “humanidade” e “divindade” entre outros conceitos, frente às desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade brasileira.

Ao retomar a questão central e os objetivos da pesquisa, implementei um diálogo com teóricos e autores de várias áreas do conhecimento e as enunciações aqui colocadas, permitindo-me problematizar sobre o caráter das relações étnico-raciais e sociais que ocorrem na escola. Nessas problematizações, percebi como se perfazem as relações sociais e étnico-raciais na dinâmica dos espaços escolares, em que os valores religiosos, éticos e políticos dos sujeitos, às vezes, são determinantes nas suas ações e reações; como a proliferação de idéias, conceitos e pré-conceitos perfilam as estruturas escolares, produzindo símbolos e signos que as vezes invisibiliza as questões étnico-raciais; como o meu caminhar, naquele espaço, “constatou” um novo protagonismo que já abre perspectivas para se construir uma outra educação; e também como, ao mostrar as suas múltiplas percepções e compreensões, os sujeitos abrem possibilidades no trato com a diversidade étnico-racial.

Assim, construí as reflexões que se originam e se remetem aos lugares de pertença dos sujeitos com os quais dialoguei, respeitando suas subjetividades, suas

* É um dos mais nobres transmissores de histórias na África.

formas de pensar, suas “verdades”, enfim, seu lugar de sujeito histórico, marcado por determinantes estruturais e conjunturais.

Nas tessituras desses discursos, observei atores/atrizes, combatendo a desqualificação da cultura negra, a endemonização dos valores religiosos dos/as afro-brasileiros/as, referendando projetos educacionais desenvolvidos pela comunidade negra, evocando novos significados éticos, estéticos e políticos a toda esta produção.

Tais discursos conduziram-me a outros lugares, onde os sujeitos evocam outros sentidos às suas práticas e discursos, “denunciando a ciência”, “os estigmas”, “o poder da branquitude”, “a dissimulação dos fatos históricos”, “a desqualificação sociocultural”, entre outros, (re) significando o que já está instituído, no que tange às relações raciais, e abrindo caminhos para a instituição de uma sociedade em que sua “essência” seja o respeito pela diversidade.

A partir daí, refleti com mais afinco, procurando, às vezes, relativizar, alertar, até me “policiar” com a maneira que recorri aos discursos dos agentes educacionais e fiz inferências do ponto de vista teórico e pessoal para ampliar e conjecturar sobre o objeto de estudo.

Dessa forma, não é minha intenção propor “receitas”, mas se faz necessário apontar e reforçar as alternativas para que a escola se torne um lugar de respeito a todas as diferenças. Entre essas alternativas estão a ampliação de cursos para a formação de professores/as, onde predominem a perspectiva pluricultural e antidiscriminatória; o aumento na produção e circulação de livros didáticos e materiais paradidáticos que tragam referenciais positivos dos afro-brasileiros e demais grupos discriminados historicamente; uma ação incisiva nos cursos de formação de professor em todos os níveis e implementar uma política ostensiva nas áreas ligadas às políticas educacionais brasileiras, que ainda minimizam o peso das questões étnico raciais.

Isto posto, compreendi que há muito por fazer. Os/as estudantes, os professores e as professoras, a escola e todos os seus agentes pedagógicos “agonizam” diante da responsabilidade de lidar com tantas vozes, sendo instituído o silêncio como norma para tratar a diversidade e instituir a homogeneidade como meta. Além disso, sob os arremedos estruturais e conjunturais, ainda se “minimiza” o peso das questões que envolvem o racismo e a discriminação racial no espaço escolar.

Diante disso, ao fazer opção pela (in) conclusão, busco reafirmar que as reflexões aqui trazidas têm caráter dialógico e transitório, e tentei com afincamento me contrapor às asperezas das verdades absolutas, à crueldade dos saberes universais e a onipotência da ciência refratária, que nos levaria a outros rumos.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1995.

_____, Marli Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In. FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. p. 99/110.

BOAVENTURA, Edvaldo M. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. In. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.19, p.229 -234, jan/jun, 2003.

BOGDAN, Robert C;BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Escolas de pensamento e culturas de classe. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 45-58.

BUENO, Maria Sylvania Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

CANDAU, Vera Maria (coord.) **Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Ideologia tortuosa. In: **Revista Caros Amigos**. São Paulo: DINAP S/A, ano VI, nº 64, p. 30.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto e VILELA, Rita Amélia (orgs.) In: **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.207-222.

CAVALLEIRO, Eliane. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: **Educação, racismo e anti-racismo**.

Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, nº 4, 2000, p.195-219.

Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível pela Word Wide Web: <http://www.usp.br/direitoshumanos>. Acesso em 12 de nov. de 2002

d'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136-161.

DEMO, Pedro. A pesquisa como princípio científico. In: **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990, p.45-76.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3ª ed. v.1. São Paulo:Ática, 1978.

FIGUEIRA, Vera Moreira.O preconceito racial na escola. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). In: **Sankofa resgate da cultura afro-brasileira.** Rio de Janeiro: Seafro, 1994. v.2, p 46-59.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas.** Nov. 2001. nº 114. p.197-223.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT Michel. **Arqueologia do saber.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Ana Beatriz Souza, CUNHA JÚNIOR, Henrique e SANTOS, José Antonio. **A educação dos afrodescendentes na visão dos movimentos negros**. In: XVI EPENN - ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE. São Cristóvão-SE, UFS, 2003, p. 01-10.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.13-33.

_____, Nilma Lino. **A mulher negra que eu vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

_____, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos? In: DINIZ, Margarete e VASCONCELOS, , Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p.80-108.

_____, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola São Paulo: Summus, 2001. p 83-96.

_____, Nilma Lino. . Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____, Nilma Lino. Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável. In: **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Editora Atilénde, 2002, p.95-113.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, set./out./nov./dez 2000 nº 15, p.134-158.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1936.

HANSENBALG, Carlos A.. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p.235-249.

_____, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução: Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

Instituto de Educação Gastão Guimarães: ontem, hoje e amanhã. Feira de Santana: Bahia Artes Gráficas, 1963.

KUENZER, Acácia. **Ensino do 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. **Abebe: A criação de novos valores em educação**. Salvador: Secneb, 2000.

_____, Narcimária C. Patrocínio. Casa grande, senzala e quilombos: qual o território do currículo na formação do professor. In: **Sementes: Cadernos de Pesquisa**, Salvador, v. 2 n. 3/4, p.23-36, jan/dez, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.19, p.229 -234, jan/jun, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de análise ou tratamento do material. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996, p. 197-247.

MIRANDA, Cláudia, AGUIAR, Francisco Lopes de e DI PIERRO, Maria Clara. (orgs.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

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

_____. Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Seminário do III Concurso Negro e Educação, São Paulo, agosto/2003. (Texto digitalizado)

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

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

OLIVEIRA, Paulo Salles. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: UNESP, Hucitec, 1998, p.17-23.

OLIVEIRA, Rachel de. **Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado**. CECH/UFSCAR, São Carlos/SP, 2001. (Tese de doutorado)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In. ZIBAS, Dagmar M. L; AGUIAR, Márcia A. da S; BUENO, Maria S. S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002, p.47-69.

OLIVEIRA, Fátima. **Saúde da população negra: Brasil ano 2001**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PASSOS, Joana Célia. Discutindo relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Editora Atilénde, 2002, p.21-42.

PINTO, Regina Pahim. Educação e diferenças étnico-raciais: a visão das revistas da área de educação. OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EDUFF, 2002, P.113-132.

SANTANA, Patrícia. **Professr@s Negr@s: trajetória e travessias**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Thomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas em sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1995, p.159-177.

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

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Escola e identidade étnico-racial. In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (orgs.). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, n.º 1, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Questão racial no Brasil. SCHWARCZ, Lilia Moritz e REIS, Leticia Vidor de Sousa. (orgs.) In: **Negras imagens: Ensaio sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996, p.153-177.

SCHÜTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação dos professores. OLIVEIRA, Iolanda e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (orgs.) In: **II Negro e educação Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Anped/Ação Educativa, 2002, p.131-142.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (orgs.) **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, nº 1, 1997, p.11-20.

SILVA, Paula Cristina da. Educação pluricultural e anti-racista em Salvador - algumas experiências nos anos 80 e 90. In: **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: FFCH/UFBA, Novos Toques, 1998, p.135-152.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro qual é o seu nome**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia de branqueamento na educação. In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (Orgs.). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, n.º 1, 1997, p. 21-35.

SILVA, Lúcia Marsal Guimarães. **Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade: escola e construção da identidade étnica**. Salvador: Uneb. (Dissertação de Mestrado), 2003.

SILVA, Elenita P. de Queiroz. **Mulher currículo e docência: a atrriz/autora pedagógica em questão**. Dissertação de Mestrado. UFBA/ Faculdade de Educação do Estado da Bahia, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares: dilemas e possibilidades. In: **Seminário Educação e Diferenciação Cultural**. 2000, promovido pela ANPOC. 2000.

_____, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? SABOIA, Gilberto Vergne e GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. In: **Seminários regionais preparatórios para conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Anais. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001, p.103-122.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. In. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis. ABONG, 2002, P.73-85.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução: Raul Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros. Identidade, povo e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUSA, Ione Celeste de. **Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana de 1925-1945**. São Paulo: EDUC, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. Campinas, SP: [s.n], 2003. (Tese de Doutorado)

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, cultura e educação. In: **Raça negra e educação**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov., 1987, p.46-50.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto e VILELA, Rita Amélia (orgs.). In: **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 287-309.

6 ANEXO

ROTEIRO DE QUESTÕES COMUNS A TODOS/AS ENTREVISTADOS/AS

- No âmbito das relações entre alunos/alunos, alunos/professora, professor/alunos existem discriminações? Quais os tipos de discriminações são comuns?
- Quais os grupos são alvo destas discriminações?
- A existência de discriminações influencia as relações entre alunos/alunos, alunos/professores e professores/alunos?
- Em algum momento em sala de aula, a sr^a/sr^o já ouviu falar, vivenciou situações envolvendo racismo e discriminação racial ? Poderia comentar alguma destas.
- Quando se manifestam situações racismo e discriminação racial em sala de aula, quais são as medidas para o enfrentamento destas situações?
- Como você trata das questões do racismo e a discriminação racial no seu trabalho em sala de aula?
- Qual a sua compreensão sobre os termos racismo e discriminação racial?
- Sobre a história do negro no Brasil o que a sr^a/sr^o tem conhecimento?
- Quais são os seus conhecimentos sobre as questões do racismo e a discriminação racial no Brasil?
- Qual a sua avaliação em relação a estes conhecimentos?
- Estes conhecimentos têm importância para aprendizagem dos/as alunos/as?

- Quais os tipos de informações você gostaria receber em relação as questões raciais para subsidiar o seu trabalho na sala de aula?
- O currículo da escola aborda as questões do racismo e da discriminação racial?
- No seu curso de formação de professor (graduação) onde e como foi visto discussões sobre as questões raciais?
- Qual a sua cor?

