

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL:
A INSERÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS BRASILEIRAS E DE CRIANÇAS
ANGOLANAS NO ESPAÇO DA ESCOLA/ HORTOLÂNDIA-SP**

Autora: Marciele Nazaré Coêlho
Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão

2005



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: Educação e Diversidade Étnico-Cultural: a inserção de
crianças negras brasileiras e de crianças angolanas no espaço da
escola/ Hortolândia-SP**

Autora: Marciele Nazaré Coêlho

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marciele Nazaré Coêlho e aprovada pela Comissão Julgadora.

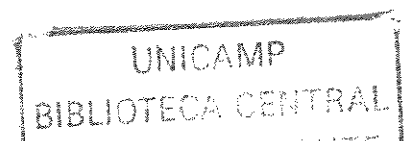
Data: 16/08/2005

Assinatura: Neusa Maria Mendes de Gusmão
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Neusa Maria Mendes de Gusmão
Olga R de Moraes por Dinson
Dr. R. por Ferreira

2005



UNIDADE	BC
1ª CHAMADA	T/UNICAMP
	C652
	EX
OMBO BC/	66446
ROC/	6.00086-05
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	20/11/05
1ª CPD	

318 ID: 373807

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C651	Coêlho, Marciele Nazaré . Educação e Diversidade Étnico-Cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e crianças angolanas na escola/ Hortolândia-SP/ Marciele Nazaré Coêlho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.
C652	Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Diversidade cultural. 2. Identidade. 3. Angola – Educação. 4. Inserção. I. Gusmão, Neusa Maria Mendes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-113-BFE

Keywords: Identity; Education; Angola
Área de concentração: Educação, Sociedade e Cultura.
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profa. Dra. Olga de Moraes von Simson
Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca
Profa. Dra. Elisa Angotti Kossovitch
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan
Data da defesa : 16/08/2005

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa acerca da inserção de crianças negras brasileiras e angolanas no espaço escolar, de modo específico, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental de uma escola pública do município de Hortolândia, interior de São Paulo. A pesquisa teve por objetivo compreender e interpretar o modo como tais crianças se percebem e são percebidas pelas demais crianças; o modo como vivenciam na prática escolar as possíveis situações de preconceitos e estereótipos; o modo como estabelecem laços de amizades e como se relacionam com os colegas. Busca ainda compreender o modo como os professores das salas de aulas pesquisadas lidam com a diversidade sociocultural ali presente e como se expressam os preconceitos e discriminações relativas à origem, raça e cor, que envolvem a criança negra angolana ou não. Tais fatos são analisados a partir de atividades do livro didático, das discussões decorrentes deste e de um projeto específico desenvolvido extra-classe. O presente trabalho aborda ainda a história do negro brasileiro e a realidade de imigração angolana no município de Hortolândia como contextos fundamentais na compreensão do universo aqui considerado e sua problemática no campo da educação escolar.

educação – criança negra - diversidade sociocultural

ABSTRACT

This paper is the result of a research about the insertion of black Brazilian and Angolan children in school environment, more specifically in the four first years of grade school in a public institution in Hortolândia, São Paulo. The objective of this research are the understanding and interpretation of the way these children see themselves and are seen by the other children; the possible prejudices they could suffer in school practices, as well as the stereotypes eventually built; the way they make friends with other children and interact with classmates; and finally, the way the teachers deal with the socio-cultural differences present in their classroom as well as with the prejudice and discrimination in relation to origin, race and skin color regarding black children, Angolan or not. These facts have been observed during activities involving textbooks, discussions regarding these and a specific extra-class project. The present paper has also considered the history of Brazilian black people and the reality of the Angolan immigration in the city of Hortolândia as fundamental contexts in the understanding of this environment and the reflexes in school education.

education - black children - socio-cultural differences

200527023

*Aos meus Queridos pais, Cicero e
Leni, pelo amor e carinho.*

Agradecimentos

São muitas as pessoas que contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada, iniciarei agradecendo aos meus pais, Leni e Cicero, pelo imenso amor, carinho e pela compreensão.

Às minhas irmãs, Raquel e Marcela, que sempre estiveram presentes e que contribuíram com inúmeras discussões sobre o tema de pesquisa.

Ao Miguel, pelo encontro inesperado.

Aos amigos de longa data, Eduardo Jordão, Lara Dias, Roseli Ceci, Rosenanda Oliveira, Shalimar Máximo, Tatiana Garcia. Aos africanos que fui conhecendo durante essa caminhada, pela dedicação e amizade, de modo especial, Cris e Lourenço, Susana, Juraneide, Brito, Teresa e Adriano, Paulo João e Marta.

À Prof.^a Dra. Neusa Gusmão, que me orientou cuidadosamente nesses anos de pesquisa, pelas discussões teóricas sempre pertinentes.

À Prof.^a Ivany Pino, uma interlocutora constante, pelo seu carinho e dedicação durante toda a minha vida acadêmica. Por esses seis anos em que me auxilia e que compartilha comigo um pouco desde imenso saber acadêmico e de vida.

Ao Prof. Dr. Vicente Rodriguez, que orientou minha pesquisa na Graduação e que contribuiu para que hoje eu estivesse aqui, pelo seu carinho, atenção e incentivo.

À Prof.^a Dra. Olga von Simson, interlocutora em disciplina na Pós-graduação e Graduação, agradeço às contribuições teóricas no processo de realização da pesquisa, de modo especial, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, que permitiram que o meu olhar se refinasse diante da imensidade de significados que o trabalho suscita.

Ao Prof. Dr. Dagoberto Fonseca, pelo atenção e dedicação na leitura desse trabalho e pelas importantes contribuições teóricas na banca de qualificação e nos diferentes momentos de encontro e conversas que certamente me instigam a pesquisar sempre mais.

À Prof.^a Dra. Elisa Kossovitch e à Profa. Dra. Dirce Pacheco Zan pela gentileza e simpatia em aceitarem o convite para participar desta banca.

As professoras, crianças e direção da escola pesquisada, meu muito obrigado pela atenção, disponibilidade e por acreditarem na proposta dessa pesquisa.

Aos funcionários da Pós-graduação pela disponibilidade e pelo atendimento atencioso sempre que solicitados.

À Fapesp pelo financiamento da pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - MEMÓRIA E TRAJETÓRIA DE PESQUISA	01
1. A escolha do tema e o problema de pesquisa.....	01
2. Aproximações com o campo	05
3. A Etnografia como metodologia de pesquisa em Educação	10
4. Os caminhos da pesquisa	13
 CAPÍTULO I - NEGRO E AFRICANO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DO OUTRO.....	15
1.1. O negro no contexto brasileiro	16
1.2. Imigração e emigração: o que dizem esses atos.....	24
1.3. Fenômenos Imigratórios na atualidade	28
1.4. O contexto das Imigrações África-Brasil	31
1.4.1. Fluxos Imigratórios para o Brasil	35
1.4.2. Africanos no Brasil	39
 CAPÍTULO II - DA DIFERENÇA À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL: A EDUCAÇÃO DO OUTRO NO BRASIL	46
2.1. A educação do negro no Brasil	46
2.2. As propostas para uma educação a caminho do conhecimento ou reconhecimento da diversidade sociocultural	55
2.2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino (PCNs) – O tema transversal “Pluralidade Cultural”	56
2.2.2. A Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	61
2.2.3. O 20 de Novembro: Dia da Consciência Negra	63
2.2.4. O livro didático: algumas questões.....	64

CAPÍTULO III - O CASO DE HORTOLÂNDIA: IMIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E PROPOSTAS EDUCATIVAS	67
3.1. Breve histórico da região de Campinas	68
3.1.1. Campinas e sua importância no contexto das migrações e imigrações.....	68
3.1.2. De Sumaré a Hortolândia: um breve histórico	71
3.2. História da região de Hortolândia	72
3.3. Aspectos da imigração em Hortolândia	76
3.4. A situação educacional em Hortolândia e a rede escolar	81
3.4.1. Os projetos municipais destinados às escolas: um olhar a partir da realidade concreta de Hortolândia	82
 CAPÍTULO IV - A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REVELAÇÃO: OS CAMINHOS DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E DA DIFERENÇA.....	 85
4.1. Desvendando o espaço da escola	85
4.2. Adentrando o espaço da sala de aula: a presença cotidiana do <i>Outro</i>	89
4.3. Revelações do cotidiano: a escola a caminho da interculturalidade	96
4.4. Olhando para o “Projeto Cidadania” e o modo como se desenvolve na escola pesquisada	105
 CAPÍTULO V - REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR ACERCA DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, DA DIFERENÇA E A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS	 114
5.1. O imaginário e as representações das crianças acerca de si mesmas	117
5.2. O que dizem as crianças sobre viver a diversidade e a diferença: um olhar a partir dos laços de amizades entre as crianças	140
 Considerações Finais – Um pouco do que significou o percurso.....	159
 Referências Bibliográficas	169

INTRODUÇÃO

MEMÓRIA E TRAJETÓRIA DE PESQUISA

“Pensar é sentir e receber o que vem de fora (sinto, logo penso...): acolher, hospedar o que se apresenta como estranho, enigmático.”

(Pais, 2003: 57)

1. A escolha do tema e o problema de pesquisa

Boaventura (1995) nos diz que todo conhecimento é auto-conhecimento e essa afirmação me fez rememorar o porquê de minha escolha em pesquisar a inserção de crianças negras brasileiras e angolanas no espaço da escola.

A escola sempre esteve presente como espaço de muitas possibilidades durante minha caminhada escolar. Foi e é nessa instituição que passei – e tenho passado – cerca de vinte anos de minha vida, talvez até mais, pois a escola também esteve presente em meu imaginário, antes mesmo dos meus seis anos de idade. Nela, vivenciei momentos de aprendizagem, descobertas, conhecimentos, falas e também silêncios, capazes de despertar uma paixão por esse espaço, mas também de revelar a opressão vivida através do silenciamento diante da minha diferença, eu também, negra como aqueles que agora estudo.

Desses silêncios, destaco os materiais didáticos, os professores e os outros sujeitos da escola, meus colegas brancos e negros. A questão da diversidade étnica e racial, da diferença, vista como aspecto positivo da constituição dos sujeitos (Gomes, 2000) esteve silenciada durante toda a minha trajetória no Ensino Fundamental. Foi a partir do Ensino Médio, que o silêncio se transformou em falas e ações, constituindo-se, mais tarde, na vida acadêmica, em objeto de pesquisa, de conhecimento e reconhecimento desta condição de silêncio que era minha, mas certamente também de outros sujeitos, vistos a partir de sua diferença, compreendida como inferioridade e desigualdade.

A graduação em Pedagogia pode explicar grande parte da minha paixão pela educação, pensando também a escola, os atores da escola e do quanto me possibilitavam pensar acerca do cotidiano escolar. Assim, iniciei minha pesquisa sobre a temática racial na graduação, buscando

desvendar as imagens dos sujeitos negros presentes nos livros didáticos e a forma como os professores lidavam com tais livros, bem como as relações daqueles com os alunos negros na sala de aula¹.

Em consequência dessa trajetória, algumas questões me acompanham desde há muito: O que teriam as crianças negras a dizer sobre a sua inserção na escola? Sobre a sua condição na sociedade e na sala de aula? Qual a imagem que possuem de si, diante da imagem que é constituída nesse espaço pelos demais sujeitos?

As crianças, segundo Martins (1993), possuem uma rica compreensão dos processos e situações em que estão envolvidos, sendo capazes de demonstrar, de modo significativo, o que estão vivendo.

Desse modo, considerava e considero que ouvir as crianças, o que expressam e representam em seu imaginário com respeito às suas vivências seria e é uma questão contundente a ser investigada.

Ao encontro dessa intenção, havia uma proposta de pesquisa que se inseria num projeto amplo e integrado sobre biografias de imigrantes, desenvolvido junto ao NAP/CERU – USP². Dentre as diversas pesquisas deste projeto integrado, resalto os estudos sobre: a) crianças e jovens luso-africanos em Portugal; b) africanos de língua portuguesa (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) no Brasil, ambas investigando aspectos como a imigração, família, estudantes e crianças e coordenados pela Profa. Dra. Neusa M. Mendes de Gusmão³.

À luz destes estudos, surgiu a idéia de se ampliar o foco dessa pesquisa, para abordar não só a inserção da criança negra brasileira na escola, como também a da criança africana de língua portuguesa que imigra para a região de Campinas no estado de São Paulo. Uma pesquisa exploratória nessa região mostrou a existência de um número significativo de africanos de expressão portuguesa nos municípios de Campinas e Hortolândia.

¹ Dessa pesquisa, resultou o Trabalho Final de Curso intitulado “Preconceito e discriminação racial: o livro didático e o cotidiano escolar”, orientado pelo Prof. Dr. Vicente Rodriguez.

² Projeto Integrado “Biografias de imigrantes: trajetórias em diferentes contextos”, coordenado pela Profa. Dra. Zeila Fabri Demartini, NAP/CERU – USP/CNPq, 2000-2002.

³ Sub-projeto “Biografias de luso-africanos: trajetórias em metrópole lisboeta”, coordenado pela Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão, 2000-2002.

Uma análise mais pontual sobre esses municípios mostrou que a existência de africanos de língua portuguesa em Campinas era predominantemente de alunos da graduação e pós-graduação. Não sendo este o universo de interesse de nossa pesquisa, nesse sentido, seria a região de Hortolândia – com grande número de famílias angolanas com crianças na idade de frequentarem as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental – o município de maior interesse. Com essas informações disponibilizadas, mudou também aqui o olhar, agora, não para crianças africanas de expressão portuguesa mas, mais especificamente, para crianças angolanas.

Ao assumir como sujeitos, crianças negras de nacionalidades diferentes, surgiram questões como: estariam as crianças negras brasileiras e angolanas submetidas às mesmas formas de discriminação, de preconceito? Seriam estas vistas e tratadas da mesma forma por professores e outros sujeitos da escola? Como se inseririam na escola essas crianças que, embora negras, se diferenciam, sendo algumas delas estrangeiras e outras nacionais e, certamente, trazendo consigo as marcas dessa diferenciação?

Estas questões fizeram com que a pesquisa tivesse como objetivo compreender o modo como crianças negras brasileiras e angolanas percebem o espaço escolar que frequentam. Como se percebem e são percebidas no próprio grupo, ou seja, entre negros brasileiros e negros angolanos, assim como são percebidos pelos demais sujeitos da escola, entre os quais estão os professores, alunos brancos e funcionários em geral.

Assim, a compreensão do seu mundo, isto é, da inserção das crianças negras brasileiras e angolanas no cotidiano escolar e a percepção que possuem de si e do outro, dá-se numa teia de significados, a la Geertz (2003), numa relação em que a criança e o adulto pesquisador ou não, fazem-se ambos intérpretes desse universo em questão.

Ao buscar apreender como as crianças se percebem e são percebidas por outras crianças e por adultos no cotidiano escolar, o que se pretende é saber “com que”, “por meio de que”, ou “através de que” essas crianças percebem o outro e a si mesmo. No entanto, o que se coloca é por que olhar para as crianças como sujeitos de pesquisa? Por que compreender, ouvir, e conhecer os modos de inserção das crianças a partir delas mesmas? Tais questionamentos, que perseguem a minha trajetória, a minha vida acadêmica, acredito também terem surgido já na minha vivência infantil. Tenho hoje a possibilidade de aprofundar e/ou tentar buscar algumas respostas sobre a realidade destes seres humanos tão pequenos. Para tanto, baseio-me em estudos já realizados a respeito do conceito da criança como os de Larrosa (1998), que afirma ser a

criança o outro, o que construímos e edificamos, uma imagem que forjamos, constituindo assim um dos elementos da raia divisória que coloca de um lado a criança e de outro o adulto.

Como diz Ferreira, L. (2002), há dois problemas significativos e articulados que colocam obstáculos para o conhecimento social da criança – o primeiro está relacionado ao “conhecimento” que todo sujeito imagina ter da infância pelo fato de um dia já ter sido criança; o segundo, de caráter mais social, que compreende a criança como incapaz, irracional, imatura tanto afetivamente quanto em termos biológicos. Em ambos os casos, a criança e a infância são reconhecidas como realidades naturais, de tipo familiar, considerando a criança como um ser socialmente incompetente e culturalmente ignorante e a infância como apenas uma etapa de seu desenvolvimento físico e biológico.

Essas idéias impõem um olhar e uma concepção de criança que é a de um Outro, como diferente e desigual, no qual a idade uniformiza e universaliza os atributos da criança e da infância, deixando de reconhecer as especificidades de que é portadora. Com isso, atribuem-se à criança e a infância as expectativas que são construídas pelo mundo adulto em razão de um futuro, o que faz da criança um igual a si mesmo, alguém que será igual ou que fará mais, irá muito além do que é o próprio adulto (Gusmão, 2003).

Nesse sentido, infância passa a ser um conceito e uma noção em que não se consideram os diferentes modos de ser criança, assim, a criança seria criança em todo lugar, desde que estivesse dentro de uma determinada faixa etária – do zero aos 12 anos⁴. Mas há muitas maneiras de vivenciar a infância, por serem as crianças portadoras de histórias e trajetórias de vidas diferenciadas.

Por essa razão, é preciso relativizar a visão do adulto que se apropria de um poder de dizer, dissertar, pesquisar, explorar e definir o que é ser criança e o que é a infância em termos de um referencial adultocêntrico. Já que segundo Iturra (2002), estamos:

(...) habituados a definir os limites da infância. Habituados a comandar os seus afazeres, bem como a desenhar os seus dias, hora após hora. Mandamos nelas. Dispomos dela. Pensamos por elas. Dizemos em vez delas. Pensamos que as conhecemos e até, sem as conhecer, as definimos (p.30).

Assim, o adulto se apoia em um poder de saber sobre a criança e não ouve o que ela tem a dizer sobre o que vivencia, pensa, sente e compreende. Como diz Quinteiro (2000), a idéia de

infância sempre se baseou em dois critérios, a saber: *idade e dependência do adulto*, que coloca sempre a criança no lugar de submissão, sendo tratada como imatura, dependente e incompleta.

Por tudo isso, a pesquisa buscou ouvir mais as falas das crianças do que as dos adultos, considerando diversas visões na compreensão de que não é possível ao adulto, apenas com o olhar que tem acerca da criança, saber o que ela é, o que necessita, vive e cria. O *ser criança* é preciso ser desvendado a partir do que esses sujeitos dizem, representam e expressam tendo por base suas próprias experiências. Nesse sentido, Martins (1993), referindo-se aos anos de 1990, afirma que as crianças são hoje as principais portadoras da crítica social, e já não são mais o instrumento dessa crítica como foram no passado, afinal, antes, falava-se da criança para trazer à tona os problemas relativos à infância ou que por ela perpassavam, hoje são elas e por meio delas que se desvendam as suas experiências, necessidades e problemas vivenciados.

Assim, estudar as crianças a partir de si mesmas permite descobrir, desvendar uma outra realidade social, que emerge das interpretações infantis. “(...) O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (Sarmiento e Pinto, 1997: 25).

Desse modo, fez-se pertinente, nesse trabalho, olhar para os modos da criança de vivenciar e se inserir na escola, olhando para as representações dela própria sobre seu mundo, como o representa. Esse é o contexto aqui considerado como matéria-prima para desvendar o cotidiano dessa infância singular representada por crianças negras brasileiras e angolanas na escola.

2. Aproximações com o campo

a) Descobertas preliminares

Para obtenção de informações a respeito de africanos de língua portuguesa, recorreu-se à Polícia Federal e à Diretoria Acadêmica da UNICAMP, universidade pública da cidade de Campinas⁴. Houve dificuldades de se obter todos os dados inicialmente pretendidos no órgão da Polícia Federal – os registros de entrada e saída de imigrantes nos diferentes anos não estavam

⁴ Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

⁵ A intenção em pesquisar tais locais teve por objetivo saber das famílias dos africanos ou sujeitos residentes no município e de seus filhos, buscando saber os locais de moradia e estudos desses últimos.

agrupados e disponíveis no local visitado, impossibilitando mapear o número de imigrantes africanos e os períodos de maior imigração.

Através do levantamento realizado pela Diretoria Acadêmica Central (DAC) da UNICAMP, obtiveram-se informações gerais sobre matrículas de estudantes africanos de língua portuguesa na universidade e os vistos por eles obtidos e ficou evidente a presença significativa de angolanos nessa universidade. Para mapear o universo local, procurou-se ainda por outras fontes de informações. A partir de entrevistas com estudantes da UNICAMP, buscou-se compreender o local de moradia, de trabalho e de estudos da maioria dos africanos e seus filhos ou de seus conhecidos, outros africanos. Foi possível saber da importância de Hortolândia nesse contexto. Hortolândia é o local de moradia de angolanos emigrados e, por isso, configurava-se como o local onde crianças, filhas de angolanos, estudantes ou não, estariam matriculados nas escolas. Assim, as entrevistas informais com os sujeitos africanos levaram-nos até a cidade de Hortolândia, tida como local de maior concentração de famílias angolanas na região de Campinas. As entrevistas revelaram também que, para os adultos e jovens, Campinas é o local de estudos em nível superior, técnico e também local de trabalho. Outro aspecto evidenciado foi o fato de que a presença deste contingente no município se deve à questão religiosa (igreja Adventista) e ao fato de alguns angolanos residirem lá, facilitando a vinda de outros. A isso tudo, agrega-se o baixo preço dos imóveis na cidade contribuindo para a fixação dos angolanos.

Considerando, portanto, o interesse em pesquisar crianças em idade condizente com o Ensino Fundamental, seu espaço de escolaridade se restringia ao município em que residiam. Portanto, a presente pesquisa assumiu como seu universo, uma escola do município de Hortolândia.

b) Descrição do campo

- Os bairros de moradia dos angolanos

Durante os trabalhos exploratórios realizados junto à Secretaria de Educação de Hortolândia, evidenciou-se a existência de um número considerável de crianças angolanas matriculadas na rede municipal. Através das escolas freqüentadas pelas crianças e pelos jovens

angolanos, foi possível chegar-se aos bairros de moradia – Jardim Everest, Jardim Santana, Jardim Campos Verdes, Jardim Parque dos Pinheiros e bairro Santo André.

Além dos dados de matrícula em escolas, a exploração do espaço de moradia dos angolanos, ou seja, dos bairros de Hortolândia, ocorreu também por meio de contado informal com moradores em estabelecimentos comerciais⁶ e por percurso a pé pelo bairro, com o objetivo de conhecer a realidade das crianças que freqüentam a escola, sejam elas brancas, negras, brasileiras ou angolanas.

- Primeiros contatos em Hortolândia

Os primeiros contatos foram realizados com a Secretaria de Educação de Hortolândia, tendo seqüência na “V Gincana Estudantil do Município de Hortolândia” e na “VII Semana da Água” (2003). O evento envolveu todas as escolas do município, possibilitando a identificação, embora precoce, das escolas com significativo número de angolanos. Dentre essas escolas, havia uma de Ensino Fundamental e outras duas de Educação Infantil, estas últimas, entretanto, não fazem parte do objeto desta pesquisa, em razão de termos priorizado o Ensino Fundamental.

Após esse evento, iniciaram-se os contatos com algumas escolas dentre aquelas observadas que apresentavam um número bastante significativo de crianças negras e que possivelmente poderiam ter, entre o alunado, crianças angolanas. Esses contatos, de início, foram realizados por telefone e possibilitaram, por um lado, mapear as escolas freqüentadas pelas crianças negras brasileiras e angolanas, por outro, saber quais os discursos existentes nas escolas sobre a inserção desses sujeitos nesse espaço. No decorrer dos contatos, notou-se, em determinados momentos, nas falas de dirigentes das escolas, o escamoteamento do preconceito e da diferença. Seus discursos nos remetem ao Art. 5º da Lei Constitucional, que define que todos somos iguais, negros, brancos e africanos, buscando reforçar ou afirmar a igualdade. Ao mesmo tempo, tais discursos sinalizam para a não existência de racismo, do preconceito e das discriminações étnicas e raciais nas relações estabelecidas na escola entre professores e crianças, direção e professores, entre as crianças e nas demais relações.

Ainda nesse momento inicial de conhecimento do universo, foi necessária a ida à Biblioteca Pública da cidade de Hortolândia, com a finalidade de obter dados a respeito da história da

⁶ Restaurantes, imobiliária e supermercado.

cidade, constituição, imigração e migração, aspectos referentes às condições de moradia, saúde, trabalho e educação do município.

A pesquisa na biblioteca revelou uma precariedade de dados sobre a cidade, havendo apenas um documento elaborado pelo comitê da prefeitura da cidade e um catálogo elaborado pela Secretaria da Educação do Município com apoio do Comitê da prefeitura.

Além destes contatos, ocorreu a participação em uma atividade⁷ organizada por um angolano no município. O almoço foi realizado em um domingo, sendo possível observar o vínculo dos pais das crianças angolanas com a religião Adventista, através das orações realizadas, das músicas tocadas, como pertencentes à igreja, possibilitando pensar na aceitação e integração dos africanos no bairro através da religião, ou seja, da participação em atividades religiosas.

A comida servida era tipicamente angolana, tendo contado com a participação dos sujeitos mais velhos em seu preparo e com a ajuda dos jovens no modo de servir a refeição. A relação com a comida permitiu compreender a responsabilidade dos tios e parentes de uma criança da família, sendo também observado o fato de crianças e jovens morarem no Brasil sob a responsabilidade de parentes ou tutores, o que possibilitou pensar a estrutura familiar angolana como de família alargada e não nuclear, composta apenas de pai, mãe e filhos. Com esse mapeamento inicial, buscou-se, então, adentrar o espaço escolar para dar continuidade aos contatos e a realização da pesquisa.

- Contatos com a escola de Hortolândia

O contato com a direção da Escola Municipal X se deu com o intuito de pesquisar o número de crianças angolanas, o período de estudo, o número de alunos negros brasileiros, o significado e as significações da presença angolana nessa escola, a partir do olhar dos dirigentes, bem como, obter o aval para que a pesquisa pudesse ser iniciada no espaço da escola.

Esse primeiro contato com a direção da escola possibilitou ter acesso a informações sobre a participação da escola na Gincana Estudantil realizada, bem como permitiu saber das participações da escola nos anos anteriores, através de fotos que foram colocadas à minha disposição. Com isso, foi possível começar a compreender o modo como os sujeitos da escola olham para a presença angolana nesse mesmo local.

⁷ A participação na atividade ocorreu por um convite de almoço com a comunidade feito à minha orientadora.

A recepção ao tema e objeto de pesquisa foi boa, revelando surpresa quanto à presença significativa de estudantes e imigrantes angolanos na região, embora, já se soubesse dos alunos angolanos estudantes nessa escola. Foram ressaltados aspectos como a religiosidade desses sujeitos, afirmando que seriam Adventistas e, quanto ao convívio com outras crianças, afirmaram que não há maiores problemas.

No que diz respeito à educação dos angolanos, um dos dirigentes da escola revelou que possuem uma educação muito severa, dizendo que ao chamarem os pais para conversarem sobre os comportamentos dos filhos, aqueles perguntam se na escola os professores não batem, que seria preciso uma correção mais severa por parte dos professores, seria preciso “corrigi-los e educá-los.”

Certamente, a menção dos pais ao fato de bater nas crianças na escola, remete à um período histórico da educação em Angola, o período pós-colonial, no qual castigos e correções mais severas faziam parte do cotidiano das escolas, como forma de melhor educá-los.

Nessa fala, fica explícito a preocupação dos pais com a educação da criança angolana, nesse sentido, comparece à escola para obterem informações sobre esse espaço.

Por outro lado, o objetivo de observação do espaço escolar, levou-nos a considerar seu entorno, a entrada e a saída das crianças, a observação do recreio, do recreio dirigido, das salas de aula e das aulas, observando também as aulas de educação física e o desenvolvimento de projetos no espaço do pátio.

A partir de conversas com estudantes angolanos de nível universitário, com a Secretaria da Educação e com a direção da escola, ficou notório que a escola municipal localizada em um dos bairros de moradia dos angolanos, é aquela que agrega maior número de crianças angolanas das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Assim, essa foi a escola assumida para a realização da presente pesquisa, considerando-se também a elevada presença de crianças negras brasileiras, o que faz corresponder ao que o projeto de pesquisa buscava compreender – a inserção de crianças negras angolanas e de crianças negras brasileiras em ambiente escolar do Ensino Fundamental.

Nos anos de 2003 e 2004, foram localizadas as seguintes salas de aulas com crianças angolanas.

Quadro I – Crianças negras angolanas na escola pesquisada

Número de crianças	Sexo	Série/Período	Ano
2	F/M	Pré-escola/ manhã	2003
1	M	2ª série/ tarde	2003
1	F	3ª série/tarde	2003
1	M	3ª série/manhã	2003
1	F	4ª série/tarde	2003
1	F	1ª série/ manhã	2004
1	F	2ª série/ manhã	2004
1	M	3ª série/ manhã	2004
1	M	4ª série/ manhã	2004
1	F	4ª série/tarde	2004

É preciso ressaltar que, além dos angolanos que estudam nessa escola, também existem angolanos em uma escola da rede privada de Hortolândia, outros ainda estão matriculados no Ensino Fundamental, cursando de 5ª a 8ª série, em duas escolas públicas estaduais do município.

As conversas com a direção da escola e a observação dos espaços foram registrados num caderno de campo e a pesquisa na escola teve início no segundo semestre de 2003, estendendo-se por todo período letivo de 2004.

3. A Etnografia como metodologia de pesquisa em Educação

Metodologicamente, este trabalho considera a investigação etnográfica em educação e retira de seus pressupostos os princípios orientadores desta pesquisa.

A Antropologia interpretativa, nesse trabalho, apresenta-se como aporte necessário para a compreensão e interpretação das falas e desenhos das crianças negras brasileiras e angolanas acerca de suas inserções no espaço cotidiano da sala de aula. Entende-se como Antropologia interpretativa⁸ a postura de Geertz (1978), que compreende a interpretação como a busca de significados.

Os significados são construídos a partir do que imaginamos sobre o fato, sujeito ou grupo observado, ou seja, diante dos sujeitos e de suas ações realizamos uma leitura do que acontece e essa leitura é o que constitui a interpretação. Segundo Geertz (1978), “começamos com as nossas

⁸ Ver também Ricoeur (1978) e Azzan Jr. (1993).

próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las.”(p.25)

No processo de sistematização

(...) o que inscrevemos (ou tentamos fazê-lo) não é o discurso social bruto ao qual não somos atores, não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender (Geertz, 1978:30).

Para Pais (2003), é apenas através da linguagem, seja verbal ou corporal, que conseguimos captar grande parte dos pequenos atos da vida cotidiana. Da mesma forma, o acesso às representações também se realizam por meio do discurso. Nesse sentido, buscar compreender nas falas das crianças as representações do modo como se relacionam, como produzem laços de amizades, como percebem a si mesmo e ao outro, faz-se central nesse trabalho. Por sua vez, Pais (2003) afirma que as palavras frutificam para além de seus significados e estes só podem ser captados por meio da observação participante.

Assim, não basta olhar apenas para falas e desenhos, mas também para o contexto que os envolvem, o que exige do pesquisador participar do mundo do outro, para observá-lo. Nesse sentido, ao objetivar compreender as inserções e representações que possuem as crianças negras brasileiras e angolanas, desenvolver o trabalho de campo tornou-se uma exigência. Nessa investigação, o:

(...) trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (Cruz Neto, 1994: 51).

No campo da educação, a partir dos anos 1970, as pesquisas têm buscado olhar para dentro do cotidiano escolar em busca de desvendar, de conhecer o que há neste fazer diário, nas relações que aí ocorrem, assim, pesquisadores em educação tem buscado fazer uso da pesquisa etnográfica para compreender esse fazer (Rockwell, 1989). A pesquisa etnográfica, própria da Antropologia, atrela-se à educação, propondo uma compreensão da realidade mais particular, o estudo do micro – nesse caso, uma escola em particular – para refletir a realidade de um contexto mais amplo,

pois, a escola e seus sujeitos, refletem expressões e representações de um coletivo e um social marcados pela ordem maior e inclusiva.

Compreende-se, assim, que a descrição etnográfica é também microscópia, analisa um fenômeno mais específico para a compreensão de aspectos mais amplos e análises mais abstratas (Geertz, 1978).

Para Souza (2003)

(...) a pesquisa etnográfica vale-se, portanto, de uma abordagem que está sempre em construção, utilizando técnicas, tais como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, que permitam caracterizá-la como havendo uma interação entre pesquisador e objeto pesquisado; ênfase no processo; contextualização do fenômeno; preocupação com o significado; envolvimento no trabalho de campo, descrição e indução (p.32).

Para Cruz Neto (1994):

(...) a *observação participante* se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. "(p.60)

A pesquisa participante como técnica da observação participante é também discutida por Thiollent (1987), que afirma ser ela utilizada para conhecer o outro, quando este já não está mais distante no tempo e no espaço, como antes estavam os sujeitos da pesquisa etnográfica (clássica). Da mesma forma, segundo o autor, a pesquisa participante não centraliza suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada.

Na PP, a preocupação participativa está mais concentrada no pólo pesquisador do que no polo pesquisado. Além disso, não se trata de "ação" na medida em que os grupos investigados não são mobilizados em torno de objetivos específicos e sim são deixados às suas atividades comuns (Thiollent, 1987: 83).

Nesse sentido, a pesquisa aqui em questão buscou, a partir das atividades desenvolvidas na sala de aula, dos projetos desenvolvidos na escola e das vivências cotidianas compreender

aspectos relacionados a convivências e laços de amizades entre as diferentes crianças da escola e o modo como se vêem, a imagem que possuem de si mesmos, mas não teve o caráter de propor, as professoras⁹ ou dirigentes daquela, ações conjuntas e de intervenção.

A escolha pela pesquisa etnográfica se fez pertinente nesse trabalho como instrumento que permite a convivência no cotidiano, possibilita compreender os sujeitos e o modo como sentidos de pertença, de identidade e de diferença vão sendo constituídos no espaço da escola. Assim, o cotidiano escolar possibilita buscar o que pode ser revelado e desvendado num processo de investigação levado pelo trabalho de campo e pela observação participante.

4. Os caminhos da pesquisa

O presente trabalho se organiza em cinco capítulos. O **Capítulo I – Negro e africano no Brasil: a construção do Outro** – tem por objetivo trazer a discussão da presença negra no Brasil, iniciando com o processo de escravidão e o tráfico de escravos da África, passando pela atual situação do negro no país nas diferentes áreas, até o recente processo de vinda de africanos de língua portuguesa para o Brasil, seja como estudante ou como imigrante, buscando construir uma argumentação de como o negro, seja ele brasileiro ou estrangeiro, é visto como outro num país de falsa democracia racial e de legitimação de preconceitos e estereótipos.

O **Capítulo II – Da diferença à diversidade étnica e cultural: a educação do outro no Brasil** – apresenta o contexto geral da educação do negro no Brasil, pensando a inserção tanto do negro brasileiro como do angolano, trazendo à discussão algumas propostas, projetos e lei.

No **Capítulo III – O caso de Hortolândia: imigração, educação e propostas educativas**–, discute-se alguns aspectos da cidade, como história de constituição, população, moradia, imigração e educação, trazendo aspectos como os projetos educativos do município e suas atuações.

O **Capítulo IV – A escola como espaço de revelação: os caminhos da diversidade sociocultural e da diferença** – trata da imersão no universo da pesquisa, ou seja, da vivência cotidiana na escola, com professores, crianças e outros sujeitos da escola, buscando conhecer, pesquisar, investigar o modo como a escola lida com a diversidade sociocultural, o quanto realiza

⁹ O grupo de professores investigados na escola X são todas do sexo feminino, então, serão tratadas como professoras.

diante dessa diversidade, os caminhos que percorre rumo à interculturalidade, pensando as atividades desenvolvidas em sala de aula e os projetos desenvolvidos na escola.

No **Capítulo V – Representações das crianças em idade escolar acerca da diversidade sociocultural, da diferença e a constituição dos processos identitários** –, buscamos trazer algumas discussões acerca do que revelam as crianças a partir dos desenhos de si e dos desenhos do(s) melhor(es) amigo(s), o que dizem, o que representam sobre viver a diferença, sobre a constituição de suas identidades e auto-estima, as relações, os vínculos que estabelecem em sala de aula.

Nas **Considerações Finais – um pouco do que significou o percurso** –, buscamos trazer à discussão o que significou a pesquisa naquele espaço, a partir do retorno da pesquisa às crianças, professores e direção da escola, o que representou para as crianças negras brasileiras e para as angolanas, principalmente, desenhar-se, buscar olhar para o seu corpo e distinguir os seus vínculos e laços no espaço da sala de aula. E por fim, trazemos alguns questionamentos que a pesquisa suscitou.

A **Bibliografia** revela o percurso teórico, metodológico e histórico realizado para elaboração da pesquisa e também do presente texto.

CAPÍTULO I

NEGRO E AFRICANO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DO OUTRO

“Que vidas, que formas de estar no mundo tivemos que evacuar para poder desenvolver, sobre nós e sobre os demais, um olhar tão envaidecido como aquele que quer embutir, categorizar, identificar e diferenciar tudo?(...)”

(Placer, 1998: 136)

Ao pensarmos a sociedade brasileira, devemos levar em conta a sua constituição plural desde os primórdios da colonização. As transformações que têm ocorrido no mundo, as guerras, expansões no comércio e a abertura dos mercados – o que chamamos de intensificação do processo de globalização – trazem-nos inúmeras questões sobre como vivemos todos juntos, num mesmo território. A diversidade étnica e cultural brasileira suscita questionamentos acerca do modo como é percebida, das mediações que estabelece e dos conflitos dela decorrentes.

O sujeito negro do e no Brasil, vivendo em uma sociedade na qual o ideal de sujeito é o branco, representa um aspecto dessa diversidade e com isso nos questionamos quanto ao modo como esse sujeito se relaciona consigo mesmo, quais as identidades que o definem enquanto ele mesmo e em sua relação com o Outro. Nesse sentido, os deslocamentos físicos e sociais, a busca de oportunidades de estudos fora de contextos de origem fazem pensar as imigrações de negros angolanos para o Brasil, e tais questionamentos se ampliam mediante outras preocupações, como as diferenças de inserção do negro brasileiro e do negro angolano na realidade brasileira.

Tais questões se tornam pertinentes quando pensamos na situação de falsa democracia racial, de poucas oportunidades de estudo, de salários baixos e de empregos em níveis precários do mercado de trabalho ocupados pelos negros. Nesse sentido, é preciso pensar a imagem do angolano no Brasil e as semelhanças e diferenças dessa presença em relação ao negro brasileiro.

Esses questionamentos justificam a importância de se tratar, nesse momento específico, do papel e lugar ocupado pelo negro no Brasil e como a situação vivenciada pelos negros brasileiros

pode ou não influenciar nas vivências e percepções de angolanos e sobre eles, quando os mesmos fixam moradia em território brasileiro.

1.1. O negro no contexto brasileiro

Qual o lugar do negro na sociedade brasileira? Quem é o negro na sociedade brasileira? Em que momento o negro é ressaltado e como ele aparece na história da constituição da nação brasileira? Como é a nação brasileira? Tais questões trazem para esse trabalho alguns questionamentos a respeito do lugar do negro na sociedade brasileira, enquanto um lugar simbólico, efetivo ou real e, a partir dele, se propõe pensar esse outro, também negro, porém, estrangeiro que aqui constrói sua vida.

No imaginário coletivo de grande parte dos brasileiros, está presente a idéia de que vivemos uma plena e total democracia racial, ou seja, brancos e negros convivem harmoniosamente e pacificamente. A idéia de democracia racial está presente no imaginário coletivo da sociedade brasileira mas, também, foi e tem sido amplamente divulgada no exterior e fortemente reforçada nas obras de diferentes estudiosos do assunto.

Compreendemos que a convivência pacífica entre brancos e negros é falsa, bem como a idéia de democracia entre as raças, que tem por intuito escamotear a real situação de convivência entre negros e brancos, os lugares específicos que são destinados aos negros, seja simbolicamente ou de modo sutil, como um lugar menor no mercado de trabalho, nos clubes, na sala de aula etc.

Para falarmos desse lugar que se destina ao negro no Brasil, segundo ações e pensamentos presentes no imaginário coletivo, é preciso olhar para a constituição da sociedade brasileira, para o modo como o negro esteve presente desde os primórdios da constituição do Estado brasileiro.

O imaginário coletivo é sempre uma construção que envolve símbolos, mitos, rituais, representações (Durand, 2001).

O imaginário, de acordo com Durand (1997), é uma rede de imagens através da qual o indivíduo se relaciona com o outro e com o mundo, ou seja, o imaginário se produz na relação entre o cosmo e o social. Assim, o imaginário coletivo é constituído nesse dinamismo.

É por essa razão que, para Teixeira (2005)¹, toda cultura é uma expressão do imaginário. Desse modo, o lugar do negro na cultura brasileira reflete o seu lugar, a sua valorização também no imaginário coletivo.

Para Ianni (2002), o fato de o Brasil ser considerado e se considerar um país que possui uma “democracia racial” diz respeito aos séculos de regime de trabalho escravo e à forma como hoje são tratados o índio, o negro, o árabe, o japonês, o polonês e outros indivíduos.

O fim da escravidão, segundo Ianni (2002), foi um fator “positivo” que contribuiu para a expansão da idéia de democracia racial, pois os negros estariam livres e, assim como os brancos, teriam acesso a empregos, moradia etc.

De acordo com Hasenbalg (1979), após a escravidão:

(...) o mito da democracia racial e as imagens vigentes de harmonia racial permitiram a substituição de medidas redistributivas em favor dos não-brancos por sanções ideológicas positivas de integração simbólica dos racialmente subordinados. Simultaneamente, a conformidade dos brancos à ideologia racial dominante deixou os negros politicamente isolados e impediu a formação de coalizões com aliados brancos mais poderosos para lutarem pela redução das desigualdades raciais. (p.244)

Autores como Florestan Fernandes, o próprio Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Oracy Nogueira, dedicaram-se a evidenciar a desigualdade socioeconômica nas condições de vida de brancos e negros, desmistificando a idéia de democracia racial (Cavalleiro, 2000). De todo esse debate, o que se pode ver é o mito da democracia como um complicador, contribuindo para camuflar a desigualdade racial, a discriminação praticada em todos os campos (profissional, educacional, etc.) nos dias atuais.

O modo como os negros são tratados, ou seja, as falas de respeito às diferentes etnias e culturas, a expansão da idéia de direitos para todos, o ir e vir, a convivência num mesmo espaço de brancos e negros reforçam a imagem de que todos convivem harmoniosamente, camuflando de modo sutil e mascarado as inúmeras desigualdades e restrições que ocorrem cotidianamente com aqueles que carregam consigo as marcas de sua diferença.

Assim, torna-se inevitável tratarmos do negro no Brasil, começando pelos séculos de escravidão a que foram submetidos, ou seja, pensarmos o modo como a imagem do sujeito negro

¹ Palestra “A pesquisa sobre imaginário no Brasil: percursos e percalços”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Cecília

foi sendo construída como uma imagem negativa, estereotipada, do negro como *outro* e, por isso, considerado um sujeito de menor valor, desumano, selvagem e naturalmente submisso.

O escravizado, desde a Antigüidade, já era considerado inferior por natureza e esta concepção ainda permeia o pensamento ocidental. Esta imagem foi sendo reforçada no Brasil no decorrer dos três séculos de escravidão negra. Segundo Ianni (1988), durante os séculos XVI e XIX, foram trazidos da África cerca de 9.500.000 negros, destes trinta e oito por cento foram trazidos para o Brasil e o restante, destinados a outros países ocidentais.

É preciso recordar, nesse momento, que o número de sujeitos negros trazidos da África é muito superior ao número dos que chegaram ao Brasil. A extensa viagem, as péssimas condições de sobrevivência, alimentação, higiene e com isso a proliferação das enfermidades contribuíram para a morte de parte dos sujeitos.

Os negros africanos capturados eram adquiridos pelos traficantes que em troca forneciam mercadorias produzidas pela força de trabalho escravo. Com isso, os sujeitos que foram trazidos para serem aqui, escravos, eram de diferentes etnias, de diferentes grupos, origens, línguas regionais/nacionais, obrigados a conviver todos juntos e a se entender num país estranho, sendo tratados todos como negros e escravos, ou seja, como uma categoria genérica e inferior.

Os negros trazidos de modo compulsório ao Brasil foram utilizados como mão-de-obra na cana-de-açúcar no Nordeste do País. Mais tarde serviram na lavoura de café, em algumas áreas do Rio de Janeiro, no Vale do Paraíba e depois nas províncias de São Paulo. No sul do País, serviram no trabalho no campo, em Minas Gerais, na mineração, no Estado do Maranhão no cultivo do algodão e, bem mais tarde, nas fazendas e cidades de diferentes regiões do Brasil, executando principalmente trabalhos domésticos (Luna, 1976 e Brookshaw, 1983).

É preciso ressaltar que o negro feito escravo no Brasil não contribuiu apenas no trabalho braçal. Com a diversidade das etnias e nações africanas aqui presentes e as diferentes culturas, o Brasil recebeu uma contribuição especial na cultura, nas tradições, na língua etc., o que não impediu o processo de desumanização, de trabalho forçado e de péssimas condições de vida, diante das quais os negros desenvolveram algumas estratégias de resistência: os abortos, evitando que seus filhos tivessem o mesmo destino de servidão e dando prejuízo para os senhores seus proprietários, pois, o nascimento de um filho significava um escravizado a mais para o senhor; o suicídio, como forma de pôr fim à opressão e de vingança contra o senhor, já que o homem

tornado escravo era sua mercadoria, um bem adquirido; as fugas e com isso as formações dos quilombos, os assassinatos dos senhores pelos escravos, entre outras formas (Silva, A.,1995a)².

O que se faz importante destacar é a situação do negro que, após a abolição oficial, proclamada em 13 de maio de 1888³, não teve um lugar no mercado de trabalho, ou seja, não houve para o negro liberto a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre. O negro ficou às margens da sociedade que se dizia não escravocrata e muitos deles continuaram ocupando os mesmos lugares que ocupavam anteriormente (Fernandes, 1978).

A não inserção do negro no mercado de trabalho e nas diferentes áreas e níveis desse mercado aconteceu por motivos diversos. Alguns autores enunciam a falta de familiaridade com a liberdade e, por isso, a não familiarização com a procura de empregos, a alta competição para a qual o negro não estava preparado, a imigração, principalmente de italianos, entre outros fatores (Ianni, 2002; Fernandes, 1978).

Diante dessas dificuldades, é preciso analisar o contexto da época, ou seja, questões como a transição do rural para o urbano, o meio rural testando e modificando seus meios de cultivo e produção, a mão-de-obra desqualificada do negro, consolidação da ordem competitiva, o olhar para o negro carregado de preconceitos e a busca de embranquecimento da população. Dessa forma, o negro vai ficando às margens desse processo.

Segundo Ianni (2002), a imigração, além de ter o seu papel econômico, tinha o papel de acelerar o processo de embranquecimento da Nação, procurando com a imigração europeizar ou arianizar a sociedade, a cultura e a civilização, deixando no campo do esquecimento os três séculos de escravidão negra.

Em 1978, noventa anos após o fim oficial da escravidão, “os negros e mulatos brasileiros aglomeram-se nas posições subordinadas da estrutura de classes e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social.” (Hasenbalg, 1979: 197)

Com a abolição do escravismo, o racismo, como construção ideológica e conjunto de práticas mais ou menos articuladas, foi preservado e em alguns casos até mesmo reforçado. A preservação do racismo, independentemente do conteúdo irracional do preconceito racial, serviu aos interesses (materiais ou não) daqueles que dele se beneficiaram (Hasenbalg, 1979: 113).

² Para aprofundar essa questão, veja Luna (1976) dentre outros autores.

³ É importante ressaltar que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão no Ocidente.

É com base nesse panorama que permanece até hoje, que o racismo pode ser entendido no Brasil a partir de três aspectos importantes, em termos de sua existência e permanência. O regime de escravidão – o modo de trabalho e o tratamento que aos negros era dispensado – pode ser considerado como um primeiro aspecto relevante; o segundo decorre da expansão das idéias científicas sobre a inferioridade natural dos negros e, como um terceiro aspecto, a expansão da falsa idéia de incapacidade intelectual dos negros a que também se incorporam os índios (que eram denominados negros da terra)⁴. Cada um desses aspectos ainda se faz presente no imaginário social, operando o senso comum com respeito ao negro.

É fato também que, de modo geral, a história da escravidão no Brasil teve como consequência a transformação do ser humano em propriedade do outro, sem poder para realizar o desejo de ser sujeito de direitos (Gomes, 1997).

O contexto social, as relações entre brancos, negros e imigrantes, o contexto político e econômico ao longo dos tempos influenciaram na manutenção e no aumento das desigualdades entre brancos e negros.

A população negra hoje no País é de aproximadamente 44,2%, o que torna o Brasil o maior país de população negra fora do continente africano. Por apresentarmos uma população numerosa de negros, poderíamos supor que estes se encontram em diferentes níveis sociais, em diversos cargos e exercendo variadas profissões no mercado de trabalho, cursando distintos cursos de graduação nas muitas universidades brasileiras.

No entanto, o que observamos, depois de séculos de escravidão, são baixos salários destinados aos negros, baixas posições no mercado de trabalho⁵, inúmeros preconceitos vinculados à sua estética, a cabelo e modo de ser, estereótipos e situações de discriminação e racismo, ora velados ora explícitos, que por serem muitas vezes velados favorecem a justificativa de que vivemos em um paraíso racial.

Segundo Fernando e Paulo (1988),

A porcentagem de negros nas escolas de nível médio e superior, nos setores mais elevados da sociedade (empresas, meio de comunicação, política, meio eclesiástico, profissionais liberais) não é sequer equivalente à porcentagem da sua população e isso é fruto do racismo impregnado nas instituições sociais brasileiras (p.23).

⁴ Ver Monteiro (1994). O autor trabalha com o termo negro da terra para designar indígena.

⁵ Ver Telles (1999)

Singer (1995), comentando a pesquisa realizada pelo Datafolha⁶, nos diz que, quando perguntado a cinco mil brasileiros sobre o preconceito de cor que os brancos possuem em relação aos negros no Brasil, obtve-se 89% de respostas afirmativas para essa existência e apenas 9% declarou não existir.

Esses dados nos remetem ao caso específico, por exemplo, do mercado de trabalho e dos lugares ocupados pelos sujeitos negros, ou seja, se a democracia racial existisse de fato não teríamos os negros ocupando apenas determinados cargos e não teríamos uma imensa maioria respondendo que existe preconceito de cor no Brasil. Estamos diante de uma idéia de democracia racial que quer ser reforçada e os fatos cotidianos nos mostram, explicitamente, as diversas situações de preconceito e de discriminação vivenciadas e sofridas por negros no Brasil.

O preconceito como forma mais comum e mais freqüente do racismo consiste na “visão estereotipada de características individuais ou grupais como correspondentes a valores negativos.” (Teodoro, 1996:104)

Os estereótipos, segundo Valente (1994), são imagens simplificadas, falsas e geralmente negativas a respeito de um determinado indivíduo ou grupo. As imagens simplificadas são atribuídas aos negros por meio dos estigmas, que Goffman (1982) define como atributos, marcas que diminuem, reduzem e deixam o outro em desvantagens em relação a quem o pratica.

Maciel (1997) compreende que o preconceito diz respeito a todo e qualquer sujeito, ele pode se referir ao velho, à criança, à mulher, ao negro, e pode ser definido como uma forma de pensar o Outro, tendo como princípio idéias apriorísticas que lhe atribuem qualidades negativas.

No caso do preconceito com relação ao negro, essas qualidades negativas sempre lhe são atribuídas a partir da oposição branco versus negro, associando o negro ao negativo, mau, inferior e o branco ao positivo, bom e superior (Comas, 1960).

É preciso ressaltar, como bem afirma Maria Helena Souza (2003), que os preconceitos raciais nem sempre estão presentes de forma explícita, aparecem, na maioria das vezes, de modo implícito, nas entrelinhas, assim como a discriminação racial muitas vezes se manifesta de forma

⁶ Pesquisa realizada pela Folha de São Paulo (Datafolha) que tinha por objetivo realizar uma análise do preconceito de cor no Brasil nos anos 1990.

mascarada. Como diz a autora, o preconceito pode não ferir o direito do outro, mas ele é prejudicial na medida em que é o primeiro passo para atitudes discriminatórias.

Assim sendo, segundo Souza (2003), a discriminação é a exteriorização do preconceito e do estereótipo, e a “discriminação racial estaria relacionada à preferência por cor, raça ou etnia” (p.161). Ela pode proceder de uma visão limitada, de um julgamento anterior ao conhecimento do fato, ou seja, de uma visão pré-concebida daquele.

Para Cavalleiro (2000), a discriminação étnica consiste no favorecimento de um determinado grupo em relação às áreas profissional, educacional ou em relação a aspectos sociais. Como já afirmado, esse favorecimento tem seus fundamentos em princípios preconceituosos.

A idéia de convivência pacífica entre brancos e negros, assim como as idéias que se tem dos negros como menos inteligentes, pouco dados ao trabalho, à higiene e fortemente vinculados ao samba, ao carnaval, às festas e à preguiça são imagens que fazem parte de um imaginário social, ou seja, de representações que se tem da figura do negro e que constituem representações sociais.

O campo das representações emerge na Psicologia Social com Serge Moscovici, influenciado por Durkheim, e tem como objeto de estudo a relação entre o indivíduo e sociedade num espaço de tensão criativa entre esses dois elementos.

Durkheim conceitua representações sociais como fatos sociais, coisas, que ele vai chamar de representações coletivas, que abrangem uma ampla gama de diferentes formas de conhecimento, são categorias de pensamento, entidades explicativas que a sociedade elabora para expressar sua realidade (Sá, 1993 e Minayo, 1994). As representações, segundo Durkheim, são do coletivo por serem elas criadas na sociedade e possuírem, assim, marcas da realidade onde nascem, mas é no plano individual que as representações se expressam (Minayo, 1994).

Outros autores como Weber, Marx e Bourdieu também trataram das representações sociais, compreendendo-as principalmente como um pensamento fragmentário que é fruto da vivência das contradições do cotidiano dos grupos sociais. Elas representam contradições, conformações e trazem interesses específicos de grupos e classes sociais, assim como concepções das classes dominantes, revelando visões de mundo de determinada época, retratando certo segmento da sociedade, mas as representações não são necessariamente conscientes (Minayo, 1994). Assim, no campo das Ciências Sociais, as representações significariam imagens produzidas sobre o real, que se

manifestam nas palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais (Minayo, 1994:108).

Para Jovchelovitch (1994), as representações sociais são estratégias dos atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que mesmo pertencendo a todos é, para cada um, individual. Desse modo, as representações sociais são um espaço de fabricação, de criação comum, no qual cada sujeito vai além de sua individualidade para adentrar o diferente, ou seja, as representações não são apenas um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social é mais do que um agregado de indivíduos.

As representações sociais, por serem simbólicas, constroem-se sobre a capacidade de representação de um sujeito individual, mas essa capacidade de representação tem que ser compreendida dentro de uma dimensão de alteridade, ou seja, de relação com o outro (Jovchelovitch, 1994), retornando assim, à sua dimensão social.

As representações são sociais não apenas porque possuem um objeto comum ou porque são compartilhadas, mas porque são produtos de uma determinada divisão do trabalho, que consagra algumas formas de conhecimento científico. Por sua vez, consistem em expressões de determinadas populações sobre determinado tema, emitindo juízos, explicações e justificativas sobre um dado assunto. Para esses autores, as representações são idéias, ideologias e visões de mundo manifestadas de forma muito parecida por um grupo de pessoas, como diz Souza (2003) baseada em Lefêre e Lefêre. Importa, segundo Tavares (1997), compreender que as representações sociais

expressam a maneira como as pessoas sentem, interpretam e percebem o mundo e permitem entender as marcas que caracterizam cada época histórica (...) Dessa forma, estudar as representações sociais de um determinado segmento social significa verificar quais são os referentes sociais que esse grupo assume diante de aspectos destacados da prática da sociedade (p.114).

Se olharmos para o cotidiano, ou seja, olharmos para a sociedade a nível dos indivíduos, estaremos olhando para o contexto⁷, para os mapas de significações, para as normas, regras, e representações sociais. Nessa perspectiva, as representações são um olhar para o particular que reflete o geral, e permite, a partir do particular, compreender as questões do social, as questões do coletivo.

Assim como a Antropologia busca estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho, as representações sociais buscam tornar familiar o não familiar, o estranho, ou seja, “as representações transferem o que é estranho, perturbador do universo exterior para o interior, colocam-no em uma categoria e contexto conhecidos”(Leme, 1993: 48), tornando-se familiar ao sujeito.

Nesse sentido, buscamos conhecer as representações sociais que constróem identidades individuais e coletivas, no intuito de olhar para as imagens relacionadas ao sujeito negro que são veiculadas e perpetuadas na sociedade, compreendendo-as como reflexo das representações que se dão no plano coletivo. Nessas representações, estão presentes também as imagens destinadas ao negro angolano.

Os aspectos aqui destacados quanto ao modo como o sujeito negro é visto, compreendido e tratado no Brasil nos trazem uma outra questão – o tratamento do sujeito negro e também imigrante em um país no qual o negro é desvalorizado e estereotipado. Que representações coletivas se têm acerca do sujeito que é negro e imigrante? Como tal sujeito vivencia a sua inserção no país? Como é para africanos negros estar no Brasil? Qual a representação que se tem do estrangeiro, imigrante, do *outro* no Brasil? Que imagem este sujeito tem e que imagem se constrói dele?

1.2. Imigração e emigração: o que dizem esses atos

O conceito de imigração tem sido abordado por diferentes autores como por Abdelmalek Sayad⁸, e tal ato consiste na ação de se deslocar de um local de origem para outro.

Para falar de imigração, é preciso falar de etnocentrismo, pois estas noções estão atreladas. O etnocentrismo de um grupo ou país fixa fronteiras, cria laços de solidariedade entre os

⁷ Para Pais (2003), os contextos dos indivíduos são como um capital indissociável das operações do seu dia-a-dia, das práticas e condutas, são os elementos do meio social relevantes para o indivíduo.

⁸ Ver Sayad (1998), Sayad (2000) e Ferreira, L. (2002).

indivíduos deste grupo, singulariza povos, ou seja, estabelece a identidade grupal, possibilitando o reconhecimento de si e do outro, sendo responsável pela coesão social e moral e, desta forma, constituindo-se em um fenômeno positivo (Pereira, 2000).

No entanto, o etnocentrismo pode se transformar em um fenômeno negativo, na medida em que, ao criar laços entre os sujeitos de um grupo, segundo Thomaz (1995), pode também favorecer o estranhamento com relação aos outros grupos, culturas, costumes e modos de viver, e como consequência, estas outras culturas serão analisadas na perspectiva do certo ou errado, do normal ou anormal.

Ao desempenhar tal função, o etnocentrismo se aproxima do preconceito, pois, ao servir para classificar o outro a partir de seus valores e crenças, ele vê o outro a partir de uma perspectiva particular (Thomaz, 1995), tomando essa perspectiva como a correta, constitui o sujeito diferente como aquele que será sempre outro, aquele que é desigual, aquele que não pertence ao grupo.

Para Castro (2001), pensar imigração é também pensar em aspectos como o racismo e a intolerância com relação aos estrangeiros, ou seja, atos de xenofobia.

A imagem que a sociedade de imigração possui do imigrante se resume ao sujeito Outro, estranho, aquele que vem de fora e que não é do lugar, aquele que em algum momento deverá retornar ao seu país de origem, é aquele que não pertence, que não é e que não pode ser daquele lugar por ser ele estranho (culturalmente, esteticamente, com relação aos hábitos, etc.). Dessa forma, o imigrante é percebido apenas na sua diferença como “sujeito provisório” daquele país (Sayad, 1998 e Santamaría, 1998).

A compreensão do fenômeno migratório, da condição de emigrante e de imigrante não se pode alcançar a partir de interrogações que dizem respeito aos seus traços característicos, mas

precisa de toda uma série de rodeios, digressões, cautelas, (...) que diluam e se previnam contra essa constelação de pré-noções e tópicos dos quais está sociocentricamente armada a nossa ótica (Santamaría, 1998: 47).

Ao se buscar compreender o que é a imigração, é preciso pensar em questões como a presença do sujeito imigrante no país de imigração e a sua ausência no seu país de origem. O conceito de imigração possui várias definições, não há consensos quanto ao conceito, aos motivos e implicações da emigração, pois esta possui, além de motivos econômicos, de melhores

condições de vida, de trabalho, motivos como a guerra e, também, possui aspectos individuais da vida de cada sujeito que imigra.

O fato de reconhecer a indissociabilidade entre emigração e imigração “cria condições não apenas para uma ruptura com o etnocentrismo, mas também potencializa uma abordagem multidimensional do fenômeno de migração” (Lopes Junior, 2002: 10), ou seja, como afirma Sayad (1998), o fenômeno da imigração deve ser compreendido a partir de duas situações: a sua provisoriade prolongada ou o seu estado duradouro que se pensa provisório. Essa situação diz respeito, diretamente, ao retorno, ou seja, a dimensão total do ato migratório. A certeza do retorno é apenas uma condição de sua estada no país de imigração, não significando que esse retorno efetivamente ocorrerá e que será em breve.

O conceito de imigrante está atrelado ao de emigrante pelo fato de não haver imigrante se antes não há emigrante, e o fato de ser reconhecido como imigrante, muitas vezes é um chamado para sua condição de emigrante, ou seja, daquele que vai retornar (Sayad, 2000).

Quanto ao conceito de imigrante, ele vai sendo construído a partir das representações coletivas e, uma vez construídas, acabam se tornando realidades parcialmente autônomas. As representações coletivas também contribuíram para que fossem ocorrendo transformações objetivas no seu conteúdo (Sayad, 1998), ou seja, a imagem de emigração-imigração que se constrói acaba favorecendo uma nova construção destes conceitos nos sujeitos, estejam eles envolvidos diretamente no processo de imigração ou não.

As representações coletivas são construídas pelo imigrante e pelos sujeitos da sociedade de imigração, ou seja, de acolhimento, entretanto, a compreensão do conceito, segundo Sayad (1998), precisa partir de uma perspectiva individual e coletiva.

Os processos migratórios, embora tomados de modo coletivo, apresentam aspectos particulares, de acordo com o sujeito de imigração, por isso, faz-se necessário a compreensão da imigração de africanos para o Brasil, segundo uma perspectiva coletiva, que abrange as questões políticas, econômicas, de mercado de trabalho e estudo e uma perspectiva individual, que traz histórias de vida de sujeitos que “decidiram” emigrar por questões já ditas, mas cujas expectativas, esperanças e modos de inserção são individuais, diria, singulares⁹.

⁹ Regina Petrus, em sua Tese de Mestrado intitulada “Emigrar de Angola e Imigrar no Brasil” defendida em 2001, traz a história de vida, a memória de jovens angolanos no Rio de Janeiro para explicar os processos migratórios desses sujeitos, bem como as causas e motivos de emigração.

O sujeito está ausente de seu país, de sua cultura, de seus costumes, distante do círculo familiar e de amigos, mas, ao mesmo tempo, está presente em outro espaço e com ele vem inscrita toda a sua história. Segundo Lopes Junior (2002), atrelado ao emigrante está um olhar para o mundo, as instituições, as culturas e valores deste sujeito e o que ele representa. No país que ele habita, país de imigração, desenvolverá uma vivência sociocultural dentro do grupo para o qual imigrou.

No entanto, a sua existência neste país, de acordo com Sayad (2000), está relacionada com a nacionalidade, há uma divisão entre o nacional e o não-nacional, e o imigrante é visto como o Outro, o que é estrangeiro, aquele que não é nacional. Desta forma, fazemos dele um sujeito que está fora do lugar.

O estrangeiro é o sujeito que vive entre o pertencer e o não pertencer ao espaço onde está e onde vive. Simmel (1983) define o estrangeiro como um sujeito móvel, pois, embora não possua uma mobilidade absoluta, também não possui um vínculo absoluto com o local, é membro do grupo em que chega, por possuir alguns traços que os aproximam, mas ao mesmo tempo é um sujeito que confronta por não possuir alguns traços específicos daquele grupo. Para Simmel, o estrangeiro é o viajante potencial, aquele que pretende estender a sua estada no local que se encontra, mas a relação com aquele é sempre uma não-relação, ele sempre será visto como estrangeiro no sentido negativo. Para o grupo, o estrangeiro é visto como um componente de fora. Assim, para a sociedade de imigração este sujeito está fora do seu lugar e sempre estará. Com isso, sustentam-se as idéias de retorno e de provisoriedade (Sayad, 1998) que faz do estrangeiro¹⁰ e do imigrante um sujeito que deve retornar ao seu país de origem.

No entanto, para o imigrante, o estar habitando este país não se dá impunemente.

(...) não se vive no seio de uma outra sociedade, de uma outra economia, em um outro mundo, em suma, sem que algo permaneça desta presença, sem que se sofra mais ou menos intensa e profundamente, conforme as modalidades do contato, os domínios, as experiências e as individualidades individuais, por vezes, mesmo não se dando conta delas, e, outras vezes, estando plenamente consciente dos efeitos (Sayad, 2000: 14).

¹⁰ É preciso ressaltar que o estrangeiro nem sempre é o imigrante, o nativo também pode ser considerado estrangeiro, estranho ao seu próprio grupo.

Dessa forma, a imigração está inscrita numa relação de dominante e dominado¹¹, ela é sobredeterminada e muitas vezes construída sob bases da dominação (Sayad, 1998). O imigrante, enquanto Outro, é um diferente e, por isso, atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, domar, no espírito do dominador, o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, enquanto realidade viva (Brandão, 1986).

A contribuição do imigrante no que diz respeito à cultura é desconsiderada em detrimento de sua contribuição econômica, enquanto mão-de-obra, o que afeta também aos outros sujeitos envolvidos na imigração, os filhos, por exemplo, que também terão suas vidas regidas pelo trabalho¹². Para Sayad (1998), o imigrante é símbolo de força de trabalho, ele é essencialmente uma força de trabalho provisória, temporária e em trânsito.

O mesmo autor questiona se não existe imigração que não seja de trabalho. Possivelmente, o ato de imigrar envolva, diretamente ou não, a questão econômica, podendo estar atrelado à busca de novas oportunidades de trabalho, de estudo, de condições de vida, o que, necessariamente, envolve a questão financeira.

Como ressaltado no início, os motivos de imigração são diversos, bem como a sua forma de inserção, as relações que estabelece etc. A análise da imigração deve ter como referência o país do qual emigrou e para qual imigrou, pois o entorno do ato de emigrar-imigrar deve ser entendido conforme as suas particularidades.

1.3.Fenômenos Imigratórios na atualidade

O contexto das imigrações no Brasil e, de modo geral, no mundo precisa ser analisado com base nas transformações ocorridas ao longo dos tempos.

Segundo Patarra e Baeninger (1995), o final dos anos de 1980 e início de 1990:

têm assistido a enormes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas, culturais e ideológicas no âmbito internacional. A natureza dessas transformações estruturais que marcam o mundo contemporâneo estão relacionadas, como a literatura especializada tem apontado, às mudanças na forma de regulação da produção e sua vinculação com as alterações culturais da modernidade. Nesse contexto, os

¹¹ É preciso dominar, corrigir, reduzir erros, civilizar o imigrante, pois ele é nativo, selvagem e perigoso (Sayad, 1998).

¹² Ver Sayad, 1998, p.59.

movimentos migratórios internacionais vêm tomando cada vez mais importância. As desigualdades regionais acentuadas e crescentes, a destruição do bloco soviético, a manifestação de conflitos localizados, entre outros aspectos, constituem o pano de fundo desses enormes deslocamentos populacionais (p.78).

Assim, compreendemos que a imigração atual, após os anos 90 do século passado, não pode ser pensada separadamente do fenômeno de intensificação do processo de globalização. Para Ortiz (2000), a globalização pode ser encontrada em séculos anteriores, mas a sua emergência e consolidação só acontecem qualitativamente com o advento da modernidade¹³.

É com esse processo de globalização que ocorre a intensificação das desigualdades e contradições que fazem parte da vida social nacional e mundial. Esse processo vai desenvolver novas desigualdades e fortalecer as antigas, ou recriá-las em diferentes níveis. Há a reprodução das diversidades e também das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais (Ianni, 1998).

A “aldeia global”, a globalização ocasiona e potencializa conflitos nas relações individuais e interétnicas, reforçando atitudes intolerantes, fanáticas, causando um forte impulso para a “guetização”, o racismo e outros tipos de manifestações intolerantes (Fernández e Sedano, 1998).

A partir dos processos migratórios, temos mudanças na própria identidade nacional¹⁴ do país que acolhe o imigrante. “A *identidade nacional* pode ser compreendida como uma construção histórica, resultante de um processo que atribui significados e sentidos a uma ‘comunidade imaginada’” (Gontijo, 2003: 55)¹⁵. Nesse sentido, o imigrante é próximo e é distante ao mesmo tempo.

Com a imigração, a identidade do imigrante vai sendo reinventada, ressignificada, pois se a sua constituição se realiza a partir da sociedade, na medida em que há mudanças na constituição daquele povo, modifica-se a sua identidade, bem como os seus referenciais culturais.

As identidades são construídas e reconstruídas a partir das relações e do contato, atrelados à convivência com o outro sujeito, situação em que não se fica imune a essa cultura, a esse modo

¹³ Ortiz (1994) considera advento da modernidade a transição do século XIX para o XX, com as transformações econômicas, culturais, rompendo os limites nacionais, fazendo esmaecer as fronteiras entre o interno e o externo, momento de racionalização das diferentes esferas da vida social.

¹⁴ O que está em jogo, nesse caso, segundo Roberto Cardoso de Oliveira (2000) é muito mais a identidade étnica, as questões de raça, etnia e cultura.

¹⁵ Gontijo compreende comunidade imaginada como nação. O termo foi mantido por se tratar de uma citação literal da passagem do texto.

de ver, sentir e pensar da sociedade outra que ele representa. Assim, para Oliveira (2000), falar em grupos de imigração no mundo moderno significa falar da articulação entre identidade, etnicidade e nacionalidade, pois contribuem para pensar as formas de identificação pelos outros e de auto-identificação. No entanto, como diz Capelo (2003), “não é possível falar em uma identidade nacional acabada, já que se trata de uma categoria construída situacionalmente.” (p.114)

A nacionalidade, segundo Capelo (2003), pressupõe a idéia de nação, pois implica uma tentativa de compreender todos os cidadãos dentro de um conjunto indiferenciado, na qual as diferenças tendem a ser neutralizadas, assim como as desigualdades, apagando tudo o que está no campo do subjetivo, do local e humano.

A constituição da chamada nação brasileira é heterogênea. Desde os primórdios da colonização – e até muito antes –, com a população local que habitava o país, os indígenas e seus diferentes grupos étnicos, não era possível pensar em uma população homogênea. O Brasil foi um país de invasão, de colonização e também é um país de imigração, imigração esta que envolve italianos, alemães, japoneses, sírios e outras etnias. Assim, o Brasil se constitui como um país multifacetado que apresenta uma diversidade em termos de etnia, culturas, modos de vida, etc.

Tal diversidade, ao não ser reconhecida, pressupõe uma idéia de unidade, de nação, de Estado Nacional, contribuindo para a diluição das diferenças, para que seja possível “concretizar a idéia de um conjunto indiferenciado de pessoas, ao menos aparentemente. Nesse sentido, o conceito de nação é um enorme apagamento de tudo o que é intersubjetivo, local e humano.”(Capelo, 2003: 109)

Porém, a atual presença africana no Brasil, assim como as demais imigrações que ocorrem na atualidade e que ocorreram ao longo das últimas décadas, representam contribuições para a cultura brasileira e atuam em sua reinvenção. Pressupõem, portanto, a comunicação entre as pessoas de diferentes culturas mostrando que as mesmas não são fixas, e que podem ser reinventadas, recriadas (Fernández e Sedano, 1998) de modo constante, pelos grupos em presença. Diante destes, a etnicidade e a raça possibilitam a construção social das diferenças, nomeadamente as fenotípicas, culturais e étnicas, que irão demarcar as possibilidades do sujeito

imigrante. No caso do imigrante africano, coloca-se em debate a percepção das diferenças no contexto de acolhimento e suas implicações.

1.4. O contexto das Imigrações África –Brasil

A imigração aqui estudada diz respeito aos sujeitos vindos para o Brasil de países africanos de língua portuguesa (PALOP) – Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau¹⁶. Tais países eram colônias de Portugal e, apenas em 1975, conseguiram, oficialmente, sua independência, com exceção da Guiné-Bissau, cuja independência data de 1974¹⁷.

Angola, em termos territoriais, é o maior país dos PALOP e possui uma população aproximada de 12 milhões de habitantes. Faz fronteira com o Congo, Zaire, Zâmbia e com a Namíbia. Possui o petróleo, o ferro e o cobre como principais produtos de extração de exportação.

Angola é dividida em dezoito províncias, sendo que tal divisão desrespeitou os grupos étnicos-lingüísticos. Suas províncias são Benguela, Bengo, Bié, Cabinda, Cunene, Kuanza-Norte, Kuanza-Sul, Kuando-Kubango, Malange, Moxico, Nmibe, Luanda-Norte, Luanda-Sul, Huambo, Huila, Uige, Zaire e Luanda, a capital (André, 2004).

A população angolana é constituída por grande número de grupos étnicos, cerca de 90 a 100 grupos étnicos-lingüísticos. Segundo Fituni (1985), os bantos começaram a chegar em Angola por volta do século XIII. Dentre esses grupos, há nove grandes grupos, os Bacongos, Quimbundos, Ovibundos, Lunda-tchokué, Nganguela, Nhanecas-humbes, Ambós, Hereros e Xindongas. Os Bacongos encontram-se em maior número em Cabinda e nas regiões noroestes do país. É o terceiro maior grupo em números e, em sua maioria, dedica-se à agricultura, principalmente ao cultivo do café. Nele, há uma forte influência do cristianismo. Os Quimbundos, agrupando mais de vinte povos, são a maioria no país. Dedicam-se à agricultura, em especial ao cultivo da mandioca, e foram os primeiros a criar a sua própria escrita. Os povos Ovimbundos se concentram em Huambo, Benguela e Bié, embora possam ser encontrados, em

¹⁶ Luanda, Maputo, Praia, São Tomé e Bissau são, respectivamente, as capitais desses países.

¹⁷ Para construção desse item também foram utilizados dados disponíveis nos seguintes sites: <http://homepage.esoterica.pt/~cidac/PALOP.html> (retirados da seguinte fonte: CIA Factbook1 1998) e <http://www.bportugal.pt/publish/palop/papol-e.htm>.

menor número, nas diferentes regiões do país. São aproximadamente 15 povos de características étnicas próximas, que se dedicam à agricultura, principalmente ao cultivo de cereais e possuem um certo desenvolvimento nas técnicas agrícolas. Os grupos Lunda-Tchokué vivem nas regiões do leste do país. São tradicionalmente caçadores e dedicam-se ao trabalho com os metais, produzindo peças metálicas e esculturas de madeiras a partir das técnicas de entalhamento. Os Nganguela habitam o Moxico, Cuando-Cubango, Malange e Bié e dedicam-se à agricultura, pecuária, caça, pesca e à produção de obras de cerâmica. Os Nhaceca-humbe concentram-se em maior número em Huíla e no Vale do Cunene. Sua principal atividade econômica é a pecuária, o cultivo do solo. Os Herero estão agrupados na região sudoeste de Angola e também se dedicam à pecuária. O grupo étnico Ambo se concentra em Cunene, dedicando-se à criação de gado e à lavoura. Os Xindongas, grupo menos numeroso, agrupam os povos Cussus, Nhengos e Diricos (Fituni, 1985).

A colonização portuguesa em Angola influenciou sua cultura, religião e também a educação.

No período do colonialismo, o sistema de ensino estava inserido no mecanismo de exploração e opressão da população angolana. Era muito baixo o nível de instrução elementar (em 1974 apenas 15% da população sabia ler e escrever), como também de baixa qualidade o ensino primário e secundário (...) (Fituni, 1985: 63).

Após a independência do país, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), estabeleceu uma política de unidade nacional, liberdade, direitos e deveres para todos (André, 2001). Nesse período, a busca pela erradicação do analfabetismo se tornou uma das primeiras tarefas no âmbito do ensino, o que implicou num aumento brusco no número de alunos matriculados, tanto no ensino primário quanto nos primeiros anos do secundário. Outra questão que se fez presente nesse processo foi o estudo das línguas nacionais, aí se colocou o fato de muitas dessas línguas, atualmente, não terem escrita (Fituni, 1985).

Com o passar dos anos, mais especificamente em 2003, Angola começou a buscar novos horizontes com o enfraquecimento das guerras civis e do conflito armado. Entre esses caminhos buscados, colocam-se os fluxos recentes de imigração para os diferentes países africanos e não africanos entre eles, o Brasil.

Moçambique é o segundo país em extensão e o primeiro, entre os PALOP, em número de habitantes. Sua população está estimada em cerca de 18 milhões, apresentando uma composição

bastante diversa com relação aos grupos étnicos. Possui adeptos das religiões católica e muçulmana, esta representando cerca de 20% da população, e sua língua oficial é o português.

Moçambique faz fronteira com a Tanzânia ao norte, com Malawi, Zâmbia e Zimbawe a oeste, com a África do Sul e Swazilândia ao sul e com o Oceano Índico à leste. A capital do país é Maputo. O país foi colônia portuguesa até 20 de setembro de 1974, mas a sua independência só foi reconhecida em 25 de junho de 1975, ano em que a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) chega ao poder, depois de uma longa luta armada iniciada em 1964. Em 1977, a FRELIMO transforma-se em Partido Marxista-leninista da Aliança Operária-camponesa (Geffray, 1991 e Loewenstein, 1988).

Antes da independência, os moçambicanos, em sua maioria, eram camponeses, viviam da terra e do seu cultivo. Os poucos operários especializados no país aprenderam os seus ofícios fora do país, principalmente na África do Sul (Egerö, 1992). No final da década de 1970, o país vivia altas crises no emprego, com grande número de subempregos, baixa produção, dificuldade de escoamento dos produtos, recorrendo, assim, à economia do escambo (Loewenstein, 1988).

Segundo Loewenstein (1988), a partir de 1976, houve uma grande preocupação com a alfabetização, sendo localizadas algumas iniciativas isoladas. Em fevereiro deste mesmo ano, foi criada a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos com o objetivo de estruturar o trabalho com a educação, tendo em vista que, no período de colonização, no ano de 1964, a taxa de analfabetismo da população era de 99,6%. A alfabetização realizada ocorreu em português e não nas línguas nacionais, o que resultou em um elevado número de evasão e reprovação escolares e em baixo aprendizado.

Guiné-Bissau é o terceiro país em extensão territorial entre os países de língua portuguesa. Apresenta uma população de pouco mais de um milhão de habitantes, também composta por uma grande diversidade de grupos étnicos, sendo o Balanta o de maior expressividade numérica (30%). Quanto às religiões, 50% são adeptos das religiões indígenas, 45% da religião muçumana e 5% da religião católica.

A educação guinense, sob o domínio português, tinha como principais características: a ruralização do ensino, limitação para 4 anos do ciclo de ensino rudimentar, equivalentes a 3 anos do ensino primário para os portugueses, papel preponderante dos missionários com forte tendência a evangelização sobrepondo-se à escolarização (Koudawo, 1993). O nível de analfabetismo no país se encontrava em alto nível e a frequência escolar era baixa.

Nos primeiros anos após a independência, por volta de 1977, houve um aumento considerável de alunos nas escolas. No entanto, a partir de 1981, nota-se uma diminuição de alunos, verificando-se uma baixa na taxa de escolaridade (Monteiro, 1993). Os fatores que justificam a queda da escolaridade estão associados à forte influência portuguesa no ensino guinense, assim como às regras, aos conteúdos e à distribuição do tempo, realizados a partir do referencial dos portugueses.

A escola guinense, principalmente com relação aos seus conteúdos, objetivos de cada fase e calendário escolar estava em desacordo com as estruturas produtivas e sociais, sobretudo das populações rurais – que representava a maioria da população – fator este gerador de insucesso, abandono e permanência prolongada do aluno para completar um dado ciclo (Monteiro, 1993).

Segundo esse mesmo autor, outro fator importante a se analisar é aquele relacionado à língua oficial, o português, que era ensinado como língua materna desde os primeiros anos escolares. A esse respeito, deve-se considerar que Guiné-Bissau possui uma situação sociolingüística complexa – a maioria da população fala o Kriol, mas o país possui cerca de 20 línguas maternas além do francês e do português, língua falada por menos de 6% da população (Ichinose, 1993).

Em quarto lugar quanto à extensão territorial, temos Cabo-Verde que possui uma população de 400 mil habitantes, com uma composição étnica de 71% de mulatos, 28% de africanos e 1% de europeus.

Os portugueses chegaram às ilhas de Cabo Verde em 1460, sendo o povoamento iniciado entre 1461 e 1462. Mas, a partir de século XVIII, iniciou-se um período de pobreza, baixa economia e comércio, o que provocou o abandono da ilha por muitos europeus e a emigração de cabo-verdianos para a Europa e América no século XIX (Silva, 1999).

Cabo Verde está situada a 450 km da costa do Senegal. Composto por 10 ilhas e 8 ilhéus de origem vulcânica, apenas uma das ilhas não é habitada. 50% da população do país está concentrada em sua capital (Inocêncio, 1999). Segundo o mesmo autor, após a independência, em 1975, deu-se início o processo de reconstrução nacional do país, sob a liderança do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), que conduziu a luta de libertação nos dois países. Afirma ainda que Cabo Verde, por ser um país de arquipélagos, é desprovido de recursos naturais, apresentando uma fraca base produtiva que acarreta altos índices

de importações de gêneros de primeira necessidade e baixa exportação de mercadorias. A língua oficial do país é o português, mas no cotidiano o cabo-verdiano fala o crioulo.

Segundo Inocêncio (1999), o sistema educativo apresenta-se estruturado e organizado em Educação pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário Técnico, Liceal e Médio, Ensino Superior e Alfabetização e Educação de adultos. Com relação à educação, entre os anos de 1986 e 1987 havia 138 escolas da rede pública, nos anos de 1993 e 1994 esse número passou a 420 escolas, o que evidencia uma forte expansão do sistema de ensino.

Por fim, São Tomé e Príncipe possui cerca de 150 mil habitantes, com população de grupos étnicos mestiços, incluindo angolanos e outros, que adotam as religiões católica, adventista e protestante. Em 1485, chegaram os primeiros habitantes da ilha, os portugueses, em seguida, africanos de várias etnias vieram da atual Nigéria, do Gabão, do Zaire e de Angola, depois vieram castelhanos, franceses e genoveses (Ambrósio, 1984). A população vive, primordialmente, da pesca e do plantio e colheita de frutas. Segundo Ambrósio (1984), o crescimento da população em São Tomé e Príncipe ocorreu devido à agricultura, mas houve um decréscimo na medida em que a população que servia como mão-de-obra e os próprios colonos emigram em busca de melhores ganhos para outros países, dentre eles o Brasil.

1.4.1. Fluxos Imigratórios para o Brasil

As imigrações dos países de língua portuguesa para o Brasil ocorreram em diferentes momentos e os muitos aspectos que as diferenciam dizem respeito ao estímulo e decisão de imigrar (conflitos, guerras, busca de melhores oportunidades econômicas e de estudo), a legalização da permanência dos imigrantes (com o apoio governamental ou não), os elementos de diferentes classes sociais que migram, assim como as diferentes faixas etárias nelas envolvidas.

Para Ribeiro (1995), há três momentos de migração de africanos para o Brasil, o primeiro seria de 1531 a 1810, momento em que houve o tráfico de escravos africanos de modo intenso. O segundo período seria a década de 1970, na qual ocorreu a migração por causa da independência das colônias portuguesas na África e o reinício do conflito em Angola. O terceiro momento se dá a partir de meados dos anos de 1980 e os motivos seriam ainda, a continuidade da guerra.

No primeiro momento, segundo o mesmo autor, a imigração foi compulsória, ou seja, um deslocamento populacional forçado de uma região para outra, via comércio intenso de compra de

sujeitos para serem feitos escravos, no qual o Brasil era um dos maiores compradores, sendo que grande parte destes sujeitos escravizados vinham de Angola¹⁸.

Para Ribeiro (1995), o segundo período, iniciou-se na década de 1970, e as imigrações tiveram grande força por motivos econômicos e políticos. Assim como nos anos de 1970, os anos de 1956 a 1958 e o ano de 1961 foram marcantes na migração, principalmente de angolanos para o Brasil.

Em 1974, iniciou-se o processo de descolonização das colônias portuguesas e, com o processo de independência, saíram de Angola para Portugal cerca de 500 mil pessoas. Elas pertenciam à classe média alta, classe média baixa e proletariados urbanos. A maioria desses imigrantes era constituída por famílias que tinham pais de nacionalidade portuguesa e descendentes de naturalidade angolana. Os jovens que compunham essa imigração possuíam razoável nível de formação acadêmica, pertenciam às classes alta e média, porém não possuíam alto poder aquisitivo (Ribeiro, 1995).

A partir de meados dos anos de 1980, já no terceiro período, a imigração angolana, que, como vimos, é a mais significativa em termos de imigração de africanos para o Brasil, assumiu o caráter de refugiados, ou seja, os sujeitos que emigravam vinham na condição de refugiados políticos devido aos fortes conflitos no seu país, assim, alguns jovens que vieram com pretensões de continuidade de seus estudos também foram categorizados como refugiados políticos. Nos últimos anos, final da década de 1990, os imigrantes que chegaram na condição de refugiados foram, em sua maioria, jovens de nível superior, das classes favorecidas de Angola e que, em geral, querem retardar sua volta para o país (Ribeiro, 1995).

Autores como Ianni (1988) compreendem o período de 1530 a 1810 como um momento em que os africanos foram trazidos à força para o Brasil no processo considerado como tráfico de africanos. Assim, ao não se configurar como uma imigração voluntária, o que ocorreu foi uma obrigação de imigrar, em função do tráfico de africanos para o país e em razão do trabalho escravo.

¹⁸ Até o século XVIII, Angola continua sendo o principal fornecedor de escravos ao Brasil, calcula-se que entre 1723 e 1771 as importações de Angola são feitas principalmente para o Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Santos (Mattoso, 1990).

É preciso destacar, quando analisamos tal período, que os africanos, diferentemente dos imigrantes italianos, alemães e outros povos que aqui chegaram muito depois, não vieram para o país para buscar novas e melhores oportunidades econômicas e de vida, eles não tiveram escolha.

Ao apresentar os períodos de fluxos imigratórios, Ribeiro (1995) desconsidera os anos de 1810 a 1900. Embora nos anos de 1850 tenha ocorrido a extinção do tráfico de negros africanos por meio da Lei Eusébio de Queiroz e em 1888 é decretado o fim da escravidão, a vinda de africanos para o Brasil para servir ao trabalho escravo não cessou nesse momento.

Na segunda metade do século XIX podemos identificar uma redução das imigrações de africanos para o Brasil, mas no intuito de substituí-las pela mão-de-obra de origem européia.

Patarra e Baeninger (1995) consideram que esse foi o momento de passagem de:

(...) um tipo de movimento migratório, ou seja a imigração africana forçada, característico de determinada etapa do desenvolvimento econômico (a monocultura da cana-de-açúcar) para a migração da força-de-trabalho livre e de origem européia (p.79).

Petrus (2001), assim como Ribeiro, ressalta os anos de 1980 em diante como um período de crescimento da entrada de angolanos na condição de refugiados políticos. No que diz respeito aos jovens, eles vinham na condição de estudantes, enquanto que outros sujeitos, em grande parte, vinham com vistos de turistas, mas prolongavam sua permanência através de variadas estratégias que incluíam ou não processos de legalização, até conseguirem, muitos deles o estatuto de refugiado.

Segundo o ACNUR, referindo-se aos anos de 1990, 75% dos refugiados existentes no Brasil eram africanos e destes 60% eram angolanos¹⁹.

Os refugiados não são imigrantes voluntários, são pessoas que foram obrigadas a fugir do seu país em decorrência de discriminações e intolerâncias étnicas, religiosas, culturais e políticas. Sayad (2000) chamará esse movimento de deslocamento compulsório, pois a imigração não é totalmente voluntária, por existir um fenômeno fortemente motivador para este deslocamento que era e continua sendo, até bem recentemente, os conflitos e guerrilhas em Angola.

Vida (2001), entre outros autores, ressalta a carência de fontes e estudo da migração de origem africana para o Brasil, fenômeno contemporâneo, já que estamos tratando de um período

¹⁹ Jornal "Correio Popular" – Filhos da Dor – publicado em 10/09/1995.

que se iniciado há apenas dez anos. Esse aspecto é um fator bastante relevante para justificar a ausência de material bibliográfico e de pesquisas.

O mesmo autor destaca que, sobre esse fenômeno atual, duas questões suscitadas pelas contribuições da imprensa acerca dessa imigração chamaram sua atenção – a primeira diz respeito à identificação do imigrante africano como refugiado e a segunda é a desconfiança quanto ao seu envolvimento com a delinquência, principalmente, com relação ao tráfico de armas e de drogas.

No universo da pesquisa acadêmica, os estudos revelam a presença de africanos nas universidades dos Estados de Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, que tem sido investigada por alguns autores, sendo que nem todos os trabalhos, entretanto, são publicados.

Kaly (2001), ao tratar dos estudantes africanos no Brasil, de modo especial, nas cidades de Salvador, Recife, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, traz alguns aspectos da inserção desses sujeitos nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades, bem como a questão dos estereótipos e imagens negativas existentes com relação a África o que conseqüentemente se reflete no modo como são tratados na academia, o racismo sofrido por indivíduos negros e africanos, remetendo às questões de racismo com relação ao negro brasileiro²⁰, o que se configura de particular interesse no presente estudo.

Petrus (2000) ao desenvolver sua pesquisa sobre africanos na cidade do Rio de Janeiro, destaca as péssimas condições de moradia, de trabalho e as dificuldades de inserção na comunidade e as situações de racismo e preconceito vivenciados por eles no momento de alugar uma casa, nas averiguações policiais tanto no bairro em que moram como nas ruas das cidades.

Diante desse breve panorama sobre a imigração de africanos para o Brasil e seus aspectos, bem como os modos e estratégias de fixação no país, levam a que se aborde a questão das leis que regem a presença imigrante em solo nacional, com destaque para duas delas de particular relevância para as discussões que estão sendo realizadas neste trabalho.

²⁰ A pesquisa citada traz muitos outros aspectos, mas foram trazidos de modo restrito por não se tratar do tema da pesquisa em questão.

1.4.2. Africanos no Brasil

Ao apresentar os contextos de imigração para duas das maiores cidades em número de imigrantes africanos – Rio de Janeiro e São Paulo, tento destacar os processos intrínsecos à imigração no Estado de São Paulo, na região de Campinas e Hortolândia, evidenciando tanto a dificuldade de se encontrar dados sobre o assunto quanto a imprecisão dos dados disponíveis com relação a essa imigração. A imprecisão dos dados fornece pistas quanto à legalidade da situação desses imigrantes no Brasil, as dificuldades na aquisição dos vistos e possivelmente, o descompromisso quanto a estes sujeitos negros e estrangeiros por parte de órgãos e agências responsáveis pela presença estrangeira no Brasil. A dificuldade de encontrar números oficiais de imigrantes e dados confiáveis também é destacada por Petrus (2001), ressaltando que há estimativas realizadas apenas pelos próprios imigrantes e pelas instituições governamentais e não-governamentais do Brasil e de Angola.

O maior fluxo migratório de entrada de africanos no Brasil situa-se na década de 1980. Os estados que apresentam maior índice de imigração são: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal.

Quadro I – Estados com maior número de imigrantes angolanos (1980 – 1991)

São Paulo	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Distrito Federal
320	217	124	115

Fonte: Antico (1998), p. 669-670 (tabela 2)²¹

Os angolanos correspondem ao maior número de africanos de língua portuguesa no Brasil, como já foi ressaltado por Petrus (2001) e Ribeiro(1995). Com relação aos africanos vindos de outros países da África, tem-se o seguinte quadro:

²¹ Antico (1998) retirou estes dados do FIBGE. Censo Demográfico de 1991, Tabulações especiais, NEPO/UNICAMP, 1998.

Quadro II – Estados com maior número de imigrantes vindos dos países da África (1980 – 1991)

São Paulo	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Distrito Federal
1016	526	288	247

Fonte: Antico (1998), p. 669-670 (tabela 2)²²

Embora o quadro acima indique a presença de imigrantes africanos de o todo continente, sem especificar quais os países de origem, ele demonstra, por exemplo, que São Paulo é uma das regiões de maior fluxo de imigração, tanto em relação à Angola quanto aos outros países da África. Em segundo, aparece o Rio de Janeiro que também possui um número bastante expressivo de indivíduos provenientes desta imigração.

Segundo Ribeiro (1995), os imigrantes que se concentram em São Paulo e Rio de Janeiro vieram na condição de estudantes e com visto para tal; a outra parte veio na condição de turista, mas como esse visto possui tempo determinado de permanência, muitos continuam no país de forma ilegal. O fato de permanecer no país como turista ou ilegalmente não impede o imigrante de se vincular a um trabalho que exija documentação, assim, eles se sustentam financeiramente no País através de pequenos negócios como as exportações de mercadorias para seu país de origem²³.

No Rio de Janeiro, a imigração é composta, em sua maioria, por jovens entre 18 e 29 anos do sexo masculino e com nível de escolaridade equivalente ao 1º grau que migram sozinhos e por conta própria. São oriundos das classes menos favorecidas de Angola e, no estado do Rio de Janeiro, vivem em favelas situadas na zona norte e em imóveis de aluguel de baixo custo próximos à área central. Os trabalhos por eles executados estão concentrados na construção

²² Ibid.

²³ Há uma rede de comércio que se inicia em São Paulo (Capital), no bairro do Brás, onde os angolanos compram mercadorias (bens de consumo), principalmente roupas e calçados e vendem em Angola. Os produtos são levados para Angola a partir do aeroporto Internacional do Rio de Janeiro, sendo embarcados pelos próprios sujeitos responsáveis pelo comércio ou não.

civil²⁴, pequenos serviços sem vínculo empregatício, serviços de baixa qualificação e remuneração e atividades comerciais esporádicas, como o comércio informal (Petrus, 2000)²⁵.

De acordo com Petrus (2000), a condição de entrada dos imigrantes negros é como turistas e depois acabam legalizando sua situação como refugiados, mas a partir de 1994 tornou-se mais difícil conseguir o estatuto de refugiado, pois houve um acordo de paz entre o MPLA e a UNITA, e com isso considerava-se que o conflito em Angola não era generalizado, dificultando assim adquirir esse estatuto.

Na década de 1990, muitos angolanos permaneceram ilegalmente no Brasil por temer serem recrutados para o serviço militar, por terem aqui melhores oportunidades de trabalho e estudo. Com a Lei da Anistia em 1998, alguns jovens angolanos foram beneficiados, conseguindo legalização e documentos para o trabalho (Petrus, 2000).

No caso da cidade de Campinas, no estado de São Paulo, a vinda dos angolanos está relacionada mais fortemente com a questão do estudo, seja em nível de terceiro grau ou de pós-graduação e, de modo secundário, consiste em uma imigração de trabalho, o que se diferencia da presença de angolanos no estado do Rio de Janeiro, que é mais substancial em termos de busca de trabalho.

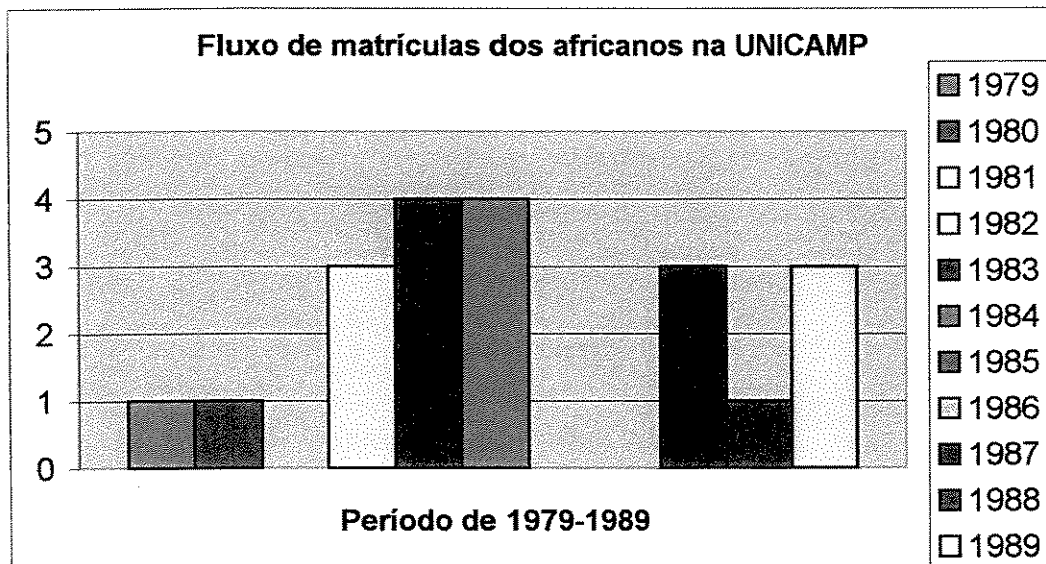
A partir de dados referentes às matrículas na universidade pública localizada na cidade de Campinas, será possível realizar uma discussão, ainda que preliminar, do perfil de parte dos sujeitos que vieram para a região de Campinas.

O gráfico I fornece dados referentes ao período de 1979 a 1989, e o gráfico II refere-se ao período seguinte até os anos de 2003. Tais gráficos demonstram os períodos em que houve maior número de matrículas na Universidade Estadual de Campinas.

²⁴ Autora tem como hipótese que estes imigrantes angolanos realizam tais trabalhos por estes, muitas vezes, não exigirem documentação, pois em sua maioria não há contratação por carteira assinada.

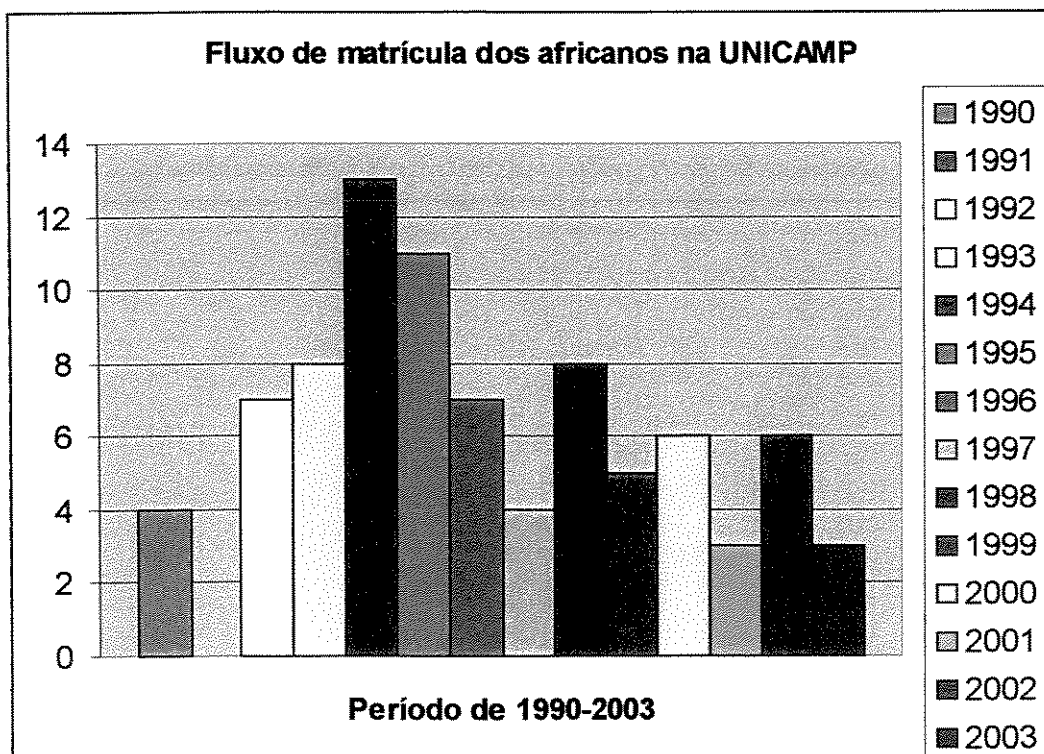
²⁵ Segundo Petrus (2000) há imigrantes que vieram na condição de estudantes residindo nos bairros do Botafogo e Copacabana (RJ).

Gráfico I – Amostra de número de matrículas de acordo com cada ano (1979-1989)



Fonte: Diretoria Acadêmica Central (DAC) – Unicamp

Gráfico II– Amostra de número de matrículas de acordo com cada ano (1990-2003)

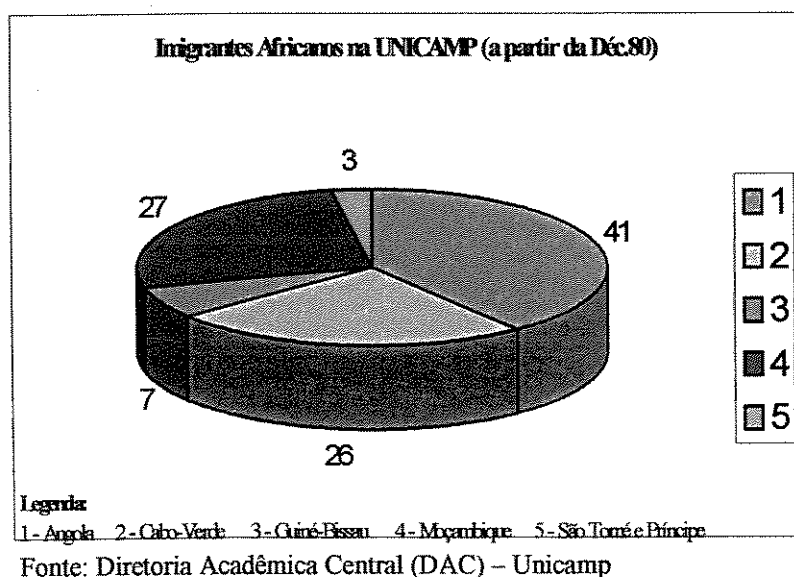


Fonte: Diretoria Acadêmica Central (DAC) – Unicamp

No gráfico I que apresenta os dados da década de 1980 identificamos alguns picos de matrícula de africanos na universidade. No segundo gráfico, fica explícito que o período de 1992 a 1998 houve uma maior vinda de jovens para a cidade de Campinas com vistas ao estudo de Nível Superior na Unicamp, reafirmando o que outros autores²⁶ já ressaltaram acerca da intensificação da imigração ou vinda de sujeitos, principalmente angolanos, devido à intensificação dos conflitos no país neste período.

Com relação ao país de origem, o gráfico II traz os números de sujeitos de cada país africano de língua portuguesa.

Gráfico II – Números de Africanos matriculados segundo o país (1980 – 2003)



O maior número de alunos matriculados provenientes dos PALOP são de Angola, em segundo lugar, de Moçambique e depois de Cabo-Verde. Uma vez mais, confirma-se Angola como o país mais representativo em termos de vinda de sujeitos para o Brasil.

Quanto ao sexo dos africanos que se matricularam na referida Universidade, temos:

²⁶ Autores como Petrus (2000), Petrus (2001), Andrade (1996) e Ribeiro (1995).

Quadro IV – Número de estudantes que se matricularam na UNICAMP segundo o país de origem e sexo (1979 - 2003)

País de Origem	N. ° Total	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Angola	41	4	37
Moçambique	27	7	20
Cabo-Verde	26	9	17
Guiné – Bissau	7	2	5
São Tomé e Príncipe	3	0	3
Totais	104	22	82

Fonte: Diretoria Acadêmica Central (DAC) - Unicamp

Podemos verificar que dos 104 estudantes 82 são do sexo masculino, ou seja, assim como no Rio de Janeiro, a imigração em Campinas é predominantemente masculina.

Com relação aos vistos²⁷ dos imigrantes africanos matriculados na Universidade Estadual de Campinas, temos:

Quadro V – Vistos de alunos estrangeiros que se matricularam na Unicamp (1979-2003)

Sujeitos	Tipo de Visto
40	Temporário IV

²⁷ Os Tipos de Vistos a serem concedidos são:

Visto Permanente: estrangeiro que pretende fixar residência definitiva por ter familiares brasileiros e/ou por exercer cargos de direção em empresas.

Visto Temporário: I) pesquisa cultural ou para missão de estudos (um ano de duração e pode ser renovado); II) viagens de negócio (prazo de 90 dias); III) para artistas e desportistas (prazo de 90 dias); IV) para estudantes; V) para cientistas, professores ou técnicos sob o regime de contrato ou a serviço do governo brasileiro; VI) para correspondentes de jornais, rádio, televisão ou agências noticiosas estrangeiras; VII) para ministros de confissão religiosa ou membros de instituição de vida consagrada.

Visto de Cortesia, Oficial e Diplomático: concedidos por gentileza, a missões de serviços e a missões diplomáticas no Brasil.

Visto de Exilado: atribuído para estrangeiros oriundos de países com os quais existe um tratado de reciprocidade (base no Tratado de Viena), com este visto o estrangeiro pode desenvolver atividade remunerada por um ano.

Visto de Turista: concedido a título de visita ou recreação

Visto de Trânsito: período de permanência é de três dias

10	Temporário I
32	Permanente
20	Sem informação
2	Outros

Fonte: Diretoria Acadêmica Central (DAC) - Unicamp

Para estudantes, o visto predominante é o Visto Permanente e o Visto Temporário IV²⁸. Há muitos alunos, cerca de vinte matriculados, dos quais não se obteve informações a respeito dos vistos que possuem.

Assim, através do cruzamento destes dados, foi possível verificarmos o número de matrículas de alunos africanos, os vistos por eles adquiridos, embora, os dados revelem apenas a data de ingresso de tais estudantes, sem oferecer dados de conclusão ou desistência desses alunos nos seus cursos de graduação.

A partir desse mapeamento, um município pertencente à grande região de Campinas começa a se revelar como um local importante de moradia de alguns desses estudantes de graduação e também como um local de imigração de angolanos, especificamente. Após cerca de dez anos de entrada desses sujeitos no país, temos um número considerável deles habitando o município de Hortolândia. Verifica-se a constituição de famílias e a vinda de filhos, sobrinhos e irmãos desses imigrantes de Angola para o Brasil, de modo específico para a cidade de Hortolândia.

Com a vinda desses sujeitos e de seus filhos, uma outra questão se coloca – o modo como essas crianças negras e estrangeiras serão compreendidas, tratadas e o modo como se inserem na realidade brasileira, que é marcada por uma idéia de democracia racial, caracterizada por preconceitos, estereótipos e discriminações ao sujeito negro. Como é para essas crianças adentrar o espaço da escola, espaço que reproduz as relações estabelecidas na sociedade? Como tais crianças vivenciam esse espaço? A forma de tratamento destinada, historicamente, às crianças negras brasileiras é a mesma recebida pelas crianças angolanas? Como a escola lida com essa diversidade, diferença cotidianamente tão presente? Qual o papel da escola nessa inserção? São indagações que trataremos na sequência dessa análise.

²⁸ Segundo a Lei nº. 6815, de agosto de 1980, o visto permanente é dado ao estrangeiro que pretende fixar residência definitiva, por ter familiares brasileiros e/ou por exercer cargos de direção em empresas e o visto temporário IV é concedido a estudantes.

CAPÍTULO II

DA DIFERENÇA À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL: A EDUCAÇÃO DO OUTRO NO BRASIL

“É nesse ‘espaço de ação’, que é a sala de aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições ente o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas.”
(Zuben, 1986: 125)

Para tratarmos da presença negra no Brasil e, de modo específico, dessa presença no interior da escola, seja do negro brasileiro ou do negro angolano, precisamos abordar o modo com que o negro tem sido compreendido no Brasil e a forma como tem ocorrido a sua inserção na sociedade brasileira.

Assim, ao traçarmos alguns aspectos relevantes quanto ao negro e sua inserção na sociedade mais ampla, passando pela questão da imigração e vinda de sujeitos estrangeiros para o Brasil, consideramos importante discutir questões específicas com relação aos negros e à educação.

De que maneira a educação escolar compreendeu ou não o sujeito negro? Como este foi tratado historicamente nesse espaço? Negro brasileiro e negro estrangeiro se inserem da mesma forma num espaço marcado pela exclusão, valorização da cultura branca, européia e cristã?

2.1. A educação do negro no Brasil

O negro, desde os primeiros anos de escravidão, teve a sua educação, referida especificamente ao ato de aprender a ler e a escrever, dificultada e até mesmo negada. Tal fato fica explícito por meio de um decreto de 1854 que proíbe o negro de aprender a ler e escrever.

Rosemberg (1995-6) afirma que nos censos demográficos realizados de 1872 a 1991, há diferenciais altos com relação à taxa de analfabetismo de mulheres negras e brancas e de homens negros e brancos.

No final da década de 90 do século XX, a situação da maioria negra no Brasil ainda era de elevado número de analfabetos, como podemos ver a partir da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2000). O índice de analfabetismo em 1999, era de 20% para negros e pardos e de 8,3% para brancos, o que revela uma quantidade duas vezes maior de analfabetismo na população negra em relação à população branca.

Hasenbalg (1979), referindo-se aos anos de 1940, afirma que a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. Com isso, ainda hoje, ao analisarmos a evasão e a repetência no sistema escolar brasileiro, podemos observar que as altas taxas se mantêm na população de crianças negras.

Embora a questão da repetência esteja atualmente definida segundo outros critérios, como os ciclos, no qual a repetência não se dá mais em todas as séries e a avaliação é realizada ao final de cada ciclo, a permanência e o sucesso da criança negra na escola permanece uma questão preocupante.

Pesquisadoras como Valente (2000;1995), Silva (1993), Santos, N. (1997) e Pinto (2000) trabalham com o racismo presente no espaço da sala de aula, com os preconceitos e constituição negativa da identidade das crianças negras durante o seu cotidiano escolar, revelando que tais aspectos influenciam diretamente na permanência e sucesso destas crianças negras num espaço no qual têm sua cor de pele, cultura, modo de ser desprestigiados.

Segundo Rosemberg (1995-6), as maiores barreiras escolares para as crianças pobres e negras ocorrem nos primeiros anos de escolaridade primária. É nesse momento em que as diferenças serão postas num espaço institucionalizado, fazendo com que, muitas vezes, sejam vistas como desiguais, gerando preconceitos e discriminações em relação aos sujeitos ditos diferentes numa perspectiva de desiguais.

Diante das barreiras enfrentadas pelas crianças negras na sua entrada na escola, o que temos após dois ou três anos de escolarização é um índice elevado de evasão. Se observarmos em uma escola pública o número de salas de aulas de primeira série e o número de salas de quarta série deste nível, podemos notar a diminuição gradativa do número destas, o que revela a diminuição do número de crianças, ou seja, a evasão escolar e, em alguns casos, a repetência.

Na maioria dos casos, essas crianças evadidas são negras, assim, de modo sutil, a criança negra vai sendo excluída do espaço da escola.

A escola apresenta-se para as classes e grupos desprestigiados pela sociedade como o lugar onde começa a se dar a ruptura com o modo de viver, de aprender, de significar, que lhe é peculiar, e em maior ou menor grau se dá a assimilação a um modelo cultural tido como superior. E isso, por uma questão de sobrevivência. Assim, as relações vividas na sociedade encontram-se na escola (Silva, 1993:28).

Silva (2003) discute como se dá a ruptura entre o modo de viver, de ser do sujeito negro e do modo de ser e estar do sujeito branco, trazendo para o debate os modos como vão sendo construídos, no espaço da escola, os modelos de exclusão e como o sujeito negro vai assimilando um modelo branco de beleza e de inteligência e um modo de ser e de se comportar também branco e cristão.

É desse modo que a criança negra vai construindo uma imagem de si e uma identidade negativa, pois os seus traços, seu corpo, seu modo de compreender o mundo, sua cultura são tidos como inferiores pelos demais sujeitos.

Ortiz (1994) afirma que a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ou seja, são os outros que nos dão a dimensão do que somos. Por sua vez, Oltramari e Kawahala (1998) afirmam que a construção da identidade ocorre na relação com os outros. De acordo com os autores, logo ao nascer, o homem “apreende e aprende a ‘ser’ através das produções culturais e históricas da sociedade” (p.17).

Para Gusmão (2003), a identidade do eu, só emerge quando este entra em contato e conflito com o Outro, que é diferente e então, começa a se questionar sobre quem se é, diante daquele *outro*. Também para Oliveira (1976), a identidade implica na “afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem por meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam.”(p.5)

Porém, tratar da questão da identidade não é uma tarefa fácil, uma vez que não há consenso ou unanimidade na sua definição. Segundo Bacelar (1989):

As identidades são representações que nos marcam, mas distinguem-se das outras, apresentando-se como um fundo virtual de qualificação e identificação das pessoas e grupos. Portanto, elas não apenas contrastam mas também denotam o sentido social da diferença (p.31).

É nesse sentido que, para Hall (1999), as identidades não são únicas, fixas, mas recriáveis, móveis, híbridas, uma vez que contém os elementos de uma identidade e de outra, ao mesmo tempo em que constituem uma construção que envolve relações de poder.

Como diz Fonseca (2000) as identidades se fazem no dia-a-dia dos corpos, das vidas, elas não são fixas no tempo, mas dinâmicas, plásticas e enquanto tal é permeadas pela cultura, pelo tempo histórico e pelas estruturas cognitivas e simbólicas que constituem o estar no mundo e o modo como este é compreendido.

Boaventura Santos (1996) afirma que as identidades não são rígidas e nem imutáveis, são identificações em curso dominadas pela diferença e pela hierarquização das distinções. Tal idéia faz com que Oliveira, R. (2000) aponte para o fato das identidades terem de ser compreendidas na perspectiva das sociedades que as abrigam, como parte do “nós”, já que não estão despregados de um coletivo.

Por sua vez, como afirma Brandão (1986), não é fácil separar a dimensão individual da construção e do exercício cotidiano da identidade de sua dimensão social, ou seja, a “construção das imagens com que os sujeitos e povos se percebem passa pelo emaranhado de suas culturas, nos pontos de intersecção com as vidas individuais.” (p.42)

Assim, pensar as identidades nesse processo de construção exige buscar práticas discursivas que dêem conta da:

(...) tensão entre a identidade individual, singular, híbrida e a identidade coletiva, mobilizada no contexto das lutas pela representação identitária e que focaliza determinados marcadores identitários no processo de afirmação e luta pelo reconhecimento (Canen, 2000: 71).

Para Bacelar (1989), a identidade se constrói como uma categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas nas suas relações com outras. Por essa razão, como nos diz Gomes (2000):

(...) É o meio social e cultural que nos dá bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o/a aluno/a negro/a desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais (p. 252).

É nesse sentido que Silva A. (1997: 19) afirma que:

A afirmação da identidade negra, a despeito das tentativas de sua anulação pela política de inferiorização do negro conduz a uma luta pelo respeito às suas diferenças e pela possibilidade de uma efetiva integração social, sem renúncia à identidade racial e cultural.

Também por esse motivo, Lopes e Cesca (2000) compreendem a identidade étnica como fruto de uma construção social e de uma representação que o sujeito negro sofre a partir dos outros sujeitos. Desta forma, a identidade, seja ela racial, cultural ou étnica só pode ser compreendida em relação, precisa necessariamente da existência de outros sujeitos. “(...) De acordo com essa perspectiva da construção de identidade, cada indivíduo ao interagir reflete-se no outro.”(Silva, C.,1995: 35)

A compreensão da identidade do eu em relação com o outro pressupõe pensar a alteridade. Para Silva, C. (1995), quando a alteridade é ignorada em nome apenas da diferença, o que se tem é a assimilação do Outro e não sua integração. A assimilação pressupõe pensar o outro a partir dos “princípios e valores da nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos” (Gusmão, 1999: 42).

A integração diz respeito a uma outra forma de ver, de pensar, compreender o Outro – não estabelece hierarquias, classificações, mas sim o jogo, o conflito e o reconhecimento de si no Outro. Como afirma Vieira (1999a), o Outro nos dá a dimensão de nós mesmos, do que somos, daquilo que queremos e não queremos.

Assim, a construção da identidade racial e étnica precisa acontecer pautada numa relação de alteridade, na qual a compreensão do nós e dos outros se dá dentro de um determinado contexto histórico, político e cultural (Gomes, 2000).

A construção da identidade ou das identidades exige a compreensão da diversidade humana, sendo a relação de alteridade necessária para a compreensão do outro a partir do que ele é, constrói e vive, constitui processos que muitas vezes não se fazem presentes no espaço da escola. Nesse sentido, o que cotidianamente ocorre é a desvalorização da cultura, da raça e etnia do *outro*, a partir de estereótipos e discriminações, de falas e atitudes que demonstram a existência do preconceito.

A escola impõe um projeto de homogeneidade, mas ao mesmo tempo, se torna um lugar de conflitos na medida em que também é o lugar do encontro das diferenças, é lugar das identidades.

No que diz respeito aos professores e profissionais da educação, sujeitos que estão diariamente em contato e convívio com as crianças, sejam elas brancas ou negras, Cavalleiro (1999) afirma que:

(...) são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Porém, um olhar atento e preocupado para com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos (p.51).

O olhar atento do profissional de educação é uma questão que precisa ser analisada em conjunto com a qualificação profissional, com a formação específica para lidar com o tema, pois não basta apenas ser sensível a ele, é necessária formação para lidar com a questão de modo adequado.

Os conflitos raciais, assim como as situações de preconceitos e discriminações enfrentadas por crianças negras, são aspectos que influenciam diretamente sua permanência e seu sucesso na escola, posto que contribuem para uma imagem negativa de si mesmas, para o seu silenciamento e isolamento na sala de aula finalizando, muitas vezes, em uma situação de efetivo abandono da escola.

Gomes(2000) considera que:

Todos nós sabemos que a educação é um direito social. E colocar a educação no campo dos direitos é reconhecer o direito à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas e práticas pedagógicas que superam as desigualdades sociais e raciais (p.245-6).

Ao reconhecer o direito à diferença, a educação, de modo específico a escola, se coloca como local de possibilidade de vivência e convivência de negros e brancos, no sentido de buscar a mediação entre as diferentes culturas e etnias, e não mais vê-las hierarquicamente.

Garcia e Lobo (2002) afirmam que

(...) a diferença está presente no mundo, queiramos ou não, e é, muitas vezes, manipulada por alguns grupos que pretendem justificar a violência e perseguição perpetradas contra indivíduos ou grupos nos conflitos (p.59).

Então, podemos ver onde o problema se localiza – na forma de manipulação dessa diferença. Para Ortiz (2000), a “diferença é produzida socialmente, é portadora de sentido simbólico e de sentido histórico” (p.169). Conforme Gusmão(2003), o ser negro e ser menina são imagens construídas no contexto social e histórico que transitam pelas mentes e vidas dos sujeitos.

Nesse sentido, Pereira (2000) expõe que

(...) os espaços e os distanciamentos que separam o “eu” do “outro” são demarcados por atributos raciais ou biológicos, interpretados pelo código cultural de cada grupo (p. 15).

Esses atributos são usados como meio de fazer da diferença uma desigualdade, compreendida hierarquicamente, então, o que seria parte da diversidade, torna-se ferramenta para dizer do valor de uns e não de outros, de perpetuar as desigualdades entre os sujeitos.

Como afirma Brandão (1986), a diferença marca quem sou, sujeito diferente dos outros, e esta diferença será entendida negativamente, como desigualdade, na medida em que a relação entre o eu e o outro envolver poder e domínio.

A diferença como desigualdade, segundo Valente (s/d.), começa a se colocar como problema na medida em que as relações estabelecidas na modernidade se pautam pela idéia de poder, valor e hierarquia. Com isso, o processo de maior aproximação e contato entre diferentes culturas, etnias e sujeitos, por ocasião da abertura de mercados ou da chamada globalização, intensificam as possibilidades de conflito por meio do que há no país, na etnia, na raça, nas culturas consideradas de menor valor.

Larrosa e Lara (1998) afirmam que “somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita” (p.8). O *outro* será uma construção simbólica do que o *eu* quer que ele seja, submisso, desigual, menos inteligente, primitivo. Assim, a compreensão do *outro* pode

ocorrer dentro de diferentes perspectivas e dentre as quais destacam-se quatro como as mais significativas.

A primeira seria de considerar o *outro* como inferior, o que faz com que o contato com esse sujeito seja evitado ou, quando acontece, seja feito por meio de manifestações de racismo e discriminação. A segunda perspectiva seria a do contato que pressupõe um respeito a este que é diferente. Porém, o respeito à diferença muitas vezes é criticado pelo fato de ser um risco, se pensado como elemento fundante da diversidade, pois teríamos apenas o pluralismo cultural, o reconhecimento sem levar em conta as relações de poder presentes, e o que se busca é a construção da diferença como conhecimento (Stoer, 2000).

Munanga (2000) afirma que o respeito às diferenças pode ser transformado em segregação, quando se reconhece a diferença e esta passa a ser usada como uma arma para a segregação, na medida em que os aspectos que diferenciam os sujeitos são tomados como negativos e não como parte da diversidade. O que se observa é a indiferença através de uma situação mascarada de respeito à diferença.

A terceira forma de compreender a diferença seria a partir do não reconhecimento, ou seja, concebe-se diferença como desigualdade, então, assume-se que ela não existe. Segundo Silva, M. (1997), a equalização das diferenças busca evitar o conflito e estabelecer o consenso sociocultural. Esse modo de ver a diferença ignora a existência da diversidade que é parte constitutiva da sociedade.

A quarta e última perspectiva diante da diferença diz respeito a compreendê-la como parte da diversidade humana, como representação da riqueza das sociedades. Através desta forma de entendimento, acredita-se que a grande marca da diversidade é a diferença.

A diversidade étnica e cultural de cada sociedade ou grupo é compreendida a partir da natureza dos contatos no interior desta sociedade, das relações que se estabelecem. Segundo Ortiz (2000), no interior da diversidade cultural estão presentes contradições como a integração e diferença, a globalização e a localização – ao mesmo tempo em que há a integração, existe uma ameaça que tende à separação.

Como nos dizem Oliveira e Sgarbi (2002),

(...) Diversidade é diversidade, sem possibilidades de simplificações que, se nos dão algum conforto porque pensamos compreendê-la, falsificam sua realidade de existência múltipla (p. 16)

Foi a partir das transformações históricas, das mudanças e deslocamentos dos povos, somados às transformações no interior do campo da Antropologia que a diferença e a diversidade começaram a ser compreendidas de modo diferenciado, pois, o sujeito *Outro* não está mais distante no tempo e no espaço, está próximo e convivendo no mesmo espaço.

A partir dessa nova perspectiva, a Antropologia e também a Educação passam a buscar a compreensão da diferença, a discutir a homogeneidade na cultura, nos modos de viver, de ser e de pensar que desde sempre se colocaram como questões importantes no pensamento educacional, nos currículos ou nos estudos e pesquisas desenvolvidas nesses campos.

Desse modo, a diversidade étnica e cultural passa a ser entendida como realidade sempre presente em todas as sociedades. Negros, brancos, amarelos, indígenas, sempre fizeram parte da diversidade humana e o que se coloca para reflexão é o modo como etnias, culturas, modos de ser, de agir têm sido colocados e percebidos na sociedade, como estas se relacionam e o que significam em determinados contextos.

Historicamente, o espaço da escola tem sido o lugar no qual as relações entre os diferentes sujeitos têm se dado de modo a anular as diferenças, por possuir um projeto histórico de busca da homogeneidade e tomar por princípio a igualdade, anulando as diferenças.

O processo educativo, na sua constituição histórica, ao longo dos tempos, teve ou ainda tem, como principal objetivo a universalização e a homogeneização, negando as diferenças intrínsecas dos sujeitos e as relações de poder e dominação presentes nas relações sociais. A escola busca, assim, fazer do *Outro* um Mesmo, compreendendo as diferenças como desigualdades e empenhando-se em reduzi-las ou anulá-las.

A escola desvaloriza e tende a minimizar as diferenças em nome de um pretenso ideal de aluno, um aluno universal, abstrato, que é representado, na escola brasileira, pela criança branca, de origem européia com traços de cultura e religiosidade brancas.

Os valores de identidade gerais de uma sociedade podem não estar firmemente estabelecidos em lugar algum, e ainda assim podem projetar algo sobre os encontros que se produzem em todo lugar da vida cotidiana (Goffman, 1982: p.139).

Dessa forma, o ideal de aluno faz parte das representações do coletivo que não estão expressas, mas influenciam no cotidiano da sala de aula, nas relações presentes nesse espaço.

Desconsideram-se as particularidades e singularidades dos sujeitos, as suas histórias, vivências, inserções e modos de conceber o conhecimento. Assim, o sujeito negro na escola é sempre o *outro*.

A partir de meados dos anos 80 e na década de 90 do século XX, algumas pesquisas¹ foram realizadas no intuito de compreender a criança negra nesse contexto, buscando compreender a relação professor-aluno, aluno-aluno, as representações e auto-representações de crianças negras e que suscitem novas metodologias de ensino para o trabalho com a temática, olhando para universo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Nos anos de 1980, as pesquisas realizadas acerca da questão negra e educação ainda se utilizavam de dados quantitativos. Nos anos de 1990, intensificam-se as pesquisas qualitativas com a preocupação de adentrar o espaço da sala de aula, observando o seu cotidiano e práticas educacionais. Esta forma de fazer pesquisa traz à tona as situações de preconceito e discriminação racial vivenciadas pelas crianças e o que têm sido feito, ou não, diante dessas situações.

A partir dos resultados de pesquisas e das preocupações vindas do campo dos movimentos sociais, de modo especial, do movimento negro, algumas propostas têm sido estudadas e implementadas, seja por parte do Ministério da Educação ou das Secretarias de Educação mediante leis e decretos governamentais.

2.2. As propostas para uma educação a caminho do conhecimento ou reconhecimento da diversidade sociocultural

Diante da problemática em relação ao sujeito negro, algumas propostas de trabalho, projetos e discussões sobre a diversidade étnica e cultural entre as quais a questão negra e a educação tomaram força nos anos 90 do século XX, embora nos anos de 1980 tenham ocorrido algumas iniciativas isoladas pelo País.

A pesquisadora Regina Pahim Pinto, nos anos de 1993, sintetizou algumas iniciativas a serem adotadas com relação à valorização do negro no Brasil e à sua auto-estima desses sujeitos. A autora destacou a introdução da História da África nos currículos de 1º e 2º graus, os chamados Estudos Africanos, o estímulo às Secretarias, levando ao interesse pela cultura e religiões afros, a

atuação a partir do movimento negro para incluir danças afro nas aulas de recreação, revisão e reelaboração de materiais didáticos, principalmente, dos livros didáticos, a inclusão do dia vinte de novembro no calendário escolar, a revisão na formação de professores, objetivando o trabalho com a História da África, entre outras providências.

A partir dessa década, algumas iniciativas foram sendo desenvolvidas e implantadas a nível nacional no intuito de trazer efetivamente a discussão da questão étnica e racial para a educação. Também foram pensadas estratégias de atuação no ensino em benefício dos sujeitos negros que enfrentam uma trajetória de silenciamento de sua cultura, valores, religião, crenças.

As iniciativas se aplicam aos diferentes níveis de ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino (PCNs) em nível de educação fundamental e média, com os temas transversais, e de modo específico o tema da “Pluralidade Cultural”; as políticas afirmativas, como as cotas para negros nas universidades; as bolsas e os cursinhos preparatórios para o vestibular destinados a negros e pessoas de baixo poder aquisitivo; a Lei 10.639, de obrigatoriedade do ensino da África nos currículos escolares, iniciativas por parte de alguns municípios, principalmente a partir da elaboração de projetos de trabalho com o tema da diversidade étnica e racial, dentre outras iniciativas mais localizadas.

Destacam-se aqui as iniciativas que se aplicam diretamente ao Ensino Fundamental, pensada para as quatro primeiras séries deste nível, a saber, os PCNs, em especial o tema transversal “Pluralidade Cultural”, o dia 20 de novembro como data no calendário escolar, a Lei 10.639, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e as avaliações dos livros didáticos realizadas pelo Ministério da Educação na atualidade.

2.2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino (PCNs) – O tema transversal “Pluralidade Cultural”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam, além de conteúdos a serem desenvolvidos nas áreas específicas – como Matemática, Língua Portuguesa, História por exemplo –, temas que poderão ser trabalhados nas diferentes disciplinas, o que recebe o nome de

¹ Ver: Cavalleiro (2000), Dias (1997); Godoy(1996); Gonçalves (1985); Lopes (1994); Oliveira (1993); Oliveira

Temas Transversais. O conjunto de temas que o documento tem como proposta, para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual.

Esses temas deverão perpassar as disciplinas escolares no sentido de buscar as diferentes contribuições das diversas áreas do saber. Como podemos observar, segundo o documento, a compreensão destas temáticas deve ocorrer a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

“Pluralidade Cultural” é o tema transversal a que iremos nos ater, neste momento, pois é o que se refere diretamente às discussões desta pesquisa.

Segundo o documento oficial, a temática da Pluralidade diz respeito:

(...) ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1997:19).

A afirmação de que se busca valorizar as características étnicas e culturais dos grupos sociais precisa ser analisada segundo a compreensão, trazida por esse documento, do que seja cultura, etnia, entre outros conceitos, pois os conceitos implícitos nele implícitos dizem de sua proposta, de seus objetivos. Tal discurso precisa vir junto com as devidas explicações do que vem a ser os termos e conceitos selecionados nesse documento, para então se compreender a que veio, o que propõe, como e para quem.

A importância de se trabalhar com o tema Pluralidade Cultural, segundo o documento, deve-se ao fato de que:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que

compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Brasil, 1997: 27)².

Segundo Valente (2003), na apresentação dos temas transversais, o tema da diferença é enfatizado, mas não se faz a contrapartida, não se destaca o que une a sociedade brasileira, apenas ressalta-se o que nela é diferente. Com isso, a escola apenas reconheceria as diferenças, mas não faria delas espaço de discussão, de respeito e de vivência da diversidade.

Ainda assim, os PCNs, no que diz respeito à temática transversal, objetiva:

- conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças” (Brasil, 1997: 43)³

Para Silva (2000), há uma urgência em colocar o tema transversal “Pluralidade Cultural” nos currículos, como forma de conhecer, respeitar, integrar, aceitando as diversas contribuições das diferentes culturas.

É notório, no discurso da autora, assim como nos próprios objetivos constantes no documento, e principalmente nas expressões “atitude de respeito”, “conhecer a diversidade”,

² Apresentação dos Temas transversais, vol.8.1.

In: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro081.pdf>

³ Apresentação dos Temas Transversais, vol.10.1

In: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro081.pdf>

“reconhecer a diversidade cultural”, “valorizar o convívio pacífico”, a ênfase em respeitar o diverso, reconhecendo a sociedade brasileira como múltipla, plural e diversa em sua constituição.

Como afirma Valente (2003):

(...) o texto dos PCNs sobre a pluralidade cultural representa um avanço considerável rumo ao tratamento eficaz da questão. Retoma a idéia (...) de que uma das grandes questões de nossa época diz respeito ao reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos, ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática (p.28)

Concordando com Valente, os objetivos constantes no documento nos levam à discussão apenas do reconhecimento da diversidade e não da sua compreensão.

O tema da Pluralidade Cultural e seu enfoque constituem um avanço, pois, na década de 1990, ainda se negava a diversidade social e cultural, e nas escolas, os sujeitos eram – como ainda são – tratados como “moreninhos”.

Mesmo sabendo da presença da diversidade étnica e racial na escola e na sociedade como um todo, as escolas ainda afirmam que seus alunos são todos iguais, utilizando-se, por exemplo, de cartazes e imagens nos quais há a presença somente de sujeitos brancos.

O primeiro passo é o de reconhecimento da multiculturalidade e, a partir daí, é que podemos pensar numa educação intercultural em que etnias e culturas são consideradas em relação, e sem lugar para existir hierarquias entre elas. Como nos afirma Vieira (1999), diante da multiculturalidade constatada é que podemos construir uma pedagogia intercultural.

O termo multiculturalismo originou-se na América do Norte, a partir das lutas contra o racismo, empreendidas pelos negros norte-americanos, e esteve inserido no contexto das reivindicações e ações advindas dos movimentos sociais. Com a intensificação das imigrações, este tema também se tornou uma preocupação nos países europeus, estendendo-se ainda para os países latino-americanos (Silva, 2003a).

Segundo Stuart Hall (2003), há uma distinção entre multicultural e multiculturalismo. O termo multicultural é um termo qualificativo que significa plural e que diz respeito às “características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original.’” (p.52)

Já multiculturalismo, segundo o mesmo autor, é um substantivo e refere-se “às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”(p.52).

O termo intercultural surgiu entre os acadêmicos europeus e latino-americanos e parte do pressuposto de uma intervenção na realidade multicultural, no qual sujeitos de grupos diferentes estão em ativa relação, perspectiva adotada principalmente por educadores espanhóis (Silva, 2003a).

Para Stoer (2000), é preciso buscar uma educação na qual a diferença seja assumida como positiva, havendo uma reflexão sobre ela, não aceitando a tolerância como forma de convivência, mas sim a justiça social. Assim, a relação entre as culturas não é apenas de comunicação, mas de mediação, não bastando ser apenas multicultural, pois diferentes e múltiplas as sociedades de fato são, mas sendo necessário tratar do contato, da relação e da mediação destas múltiplas culturas.

Desse modo, segundo Lluch(1998):

(...) A educação intercultural pressupõe a interação de culturas em plano de igualdade, a configuração de uma realidade cultural dinâmica, em constante transformação, na qual a diversidade é percebida como um elemento enriquecedor para todos (p.54).

Como nos diz Souza e Fleuri (2003):

(...) a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos (p.73).

É exatamente no tocante a essa proposta avançada para além do reconhecimento, que os PCNs, apesar de serem um avanço, encontram, enquanto proposta, seu limite e acarretam consequências para a prática escolar no interior do processo educativo, como se verá mais à frente.

2.2.2. A Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Ao tratar da discussão da diversidade cultural nos currículos, é importante ressaltar, como afirma Dias (2004), que na Lei 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 26, parágrafo quatro, já havia indícios de uma educação a favor da diversidade étnica, mas esta era ainda tratada de modo mais geral, afirmando que o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias, ressaltando aquelas das matrizes indígena, africana e européia.

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639 que vem alterar a Lei 9394/96 e que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo da rede oficial de ensino.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§3º (VETADO)

"Art. 79-A (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

O conteúdo versa, especificamente, sobre a inserção da história da África e da história do negro no Brasil, trazendo para discussão a luta, a cultura negra brasileira e o negro como parte da formação da sociedade nacional, destacando suas contribuições nas áreas social, econômica e política e também prescrevendo também o dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, como parte do calendário escolar.

Tais alterações contribuem para a imagem, auto-estima, cultura e identidade dos sujeitos negros desde sua entrada no sistema educacional e para a formação e constituição do sujeito

branco, que é parte desse processo, conhecendo e reconhecendo a diversidade de constituição do povo brasileiro.

Em linhas gerais, a nova lei busca despertar a consciência política e histórica da diversidade, pensando nos princípios de igualdade, garantia de direitos, diversidade nos modos de ser, fortalecimento das identidades. Propõe ações educativas, possibilitando aos professores, coordenadores pedagógicos e alunos pensarem formas de combate ao racismo e às discriminações, proporcionando um efetivo trabalho de valorização do negro através da literatura, de projetos específicos e pensando a realidade educacional do local⁴

Diante da obrigatoriedade deste ensino, no ano de 2004, houve a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que atualmente tramitam no Ministério da Educação, em Brasília, e que serão apresentadas aqui a partir do parecer elaborado em 2004⁵.

O parecer acerca das diretrizes para a implementação da citada Lei, tem por objetivo:

(...) oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas, identidade. Trata, ele, de políticas curriculares, fundada na dimensão histórica, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater ao racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (p. 2).

Segundo o Parecer, a implementação da lei pode ser positiva na medida em que houver incentivos e contribuições para o seu fortalecimento e desenvolvimento no âmbito da escola. Nas palavras do parecer:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também da maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas das relações étnico-raciais não se limitam à escola” (p.05).

⁴ Dados extraídos do Parecer do Conselho Nacional de Educação, nº CNE/003/2004.

⁵ Idem.

Há outros exemplos de políticas implementadas que não se desenvolveram ou não se fortaleceram por não serem compreendidas como essenciais, por não haver a participação dos atores no processo e por inúmeros outros problemas e limitações, e o que se propõe, nesse parecer, é um olhar atento para que ocorra uma efetiva implementação da lei.

Com isso, é preciso olhar para as iniciativas que têm se dado nas diferentes regiões brasileiras já há algum tempo, iniciativas estas que buscam trabalhar a diversidade étnica e cultural, as culturas, as diferentes histórias de constituição do País etc. Como conciliar tais propostas? Como integrar esses trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos a partir da lei 10.639? Esse é o desafio de agora para as escolas e para o processo educativo.

2.2.3. O 20 de Novembro: Dia da Consciência negra

No que diz respeito à iniciativa de valorização da consciência negra, temos o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – que foi resultado de uma discussão e reivindicação do movimento negro⁶, sendo decretado feriado em Goiânia, São Paulo (capital), nos municípios de Campinas, Piracicaba, Limeira, Hortolândia, Ribeirão Pires, Santa Bárbara D'Oeste, Alagoas, Cuiabá, Pelotas, Porto Alegre, Macapá e Rio de Janeiro.

Tal data também contribui para o campo da educação, na medida em que, nas escolas dos municípios citados, o tema faz parte do trabalho pedagógico. Além desse aspecto, o 20 de novembro, como já foi destacado, é uma data prevista pela Lei 10.639 como importante para o calendário escolar.

Ao ser decretado como feriado, algumas escolas procuram desenvolver o tema durante a semana desta data, mas o que se questiona é a forma com que estas têm trabalhado o tema. É apenas uma data comemorativa na qual as crianças lêem textos, coloreem desenhos e desenvolvem atividades?

Olhar para o modo como se tem trabalhado a temática do negro coloca a questão de que esta não seja apenas mais uma data comemorativa dentre muitas outras, na qual o negro pode estar sendo tratado como um exótico com cultura e modos diferentes, como folclórico, assim

⁶ As reivindicações do movimento negro em busca de decretar essa data como feriado nacional não são uma luta recente.

como tende a ocorrer com os indígenas, por exemplo, na data comemorativa do 19 de abril, o chamado Dia do Índio.

Embora reconheçamos esta data no calendário escolar como uma iniciativa positiva, há que se atentar para o modo como têm se desenvolvido os trabalhos referentes a este tema no espaço da escola, bem como as políticas locais que os implementaram.

Como afirma Canen (2000), não basta a escola reconhecer a contribuição do negro e seu papel na cultura nacional somente em datas históricas ou valorizar as expressões artísticas, culturais, culinárias, folclóricas; não bastam apenas discursos que valorizam a diversidade, quando não se questiona a desigualdade, silenciando as discussões sobre os processos discriminatórios que historicamente marginalizam a identidade negra. Esta forma de conceber o trabalho com a diferença e a diversidade pressupõe o conflito, muitas vezes subtraído dos livros didáticos. E aqui a problemática do livro didático também revela limites para o sujeito negro.

2.2.4. O livro didático: algumas questões

O livro didático ainda é o material mais utilizado em sala de aula para desenvolver conteúdos, revelando-se de grande importância para os sujeitos que com ele entram em contato cotidianamente.

As pesquisas acerca do livro didático no Brasil, de modo geral, ainda são escassas e as que tratam das questões referentes à imagem do negro veiculada por esse material são ainda em menor número.

Os primeiros estudos sobre preconceitos e estereótipos raciais em livros didáticos no Brasil se iniciaram nos anos 50. No final dos anos 70 e na década de 80, novas pesquisas foram realizadas, fruto dos crescentes estudos sobre relações raciais no Brasil e das transformações e movimentações no campo da educação (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003).

Nos anos 90, há destaque para Esmeralda Negrão, Regina Pahim Pinto, Ana Célia Silva e Chirley Bazilli, que reabrem esse debate .

As pesquisas realizadas nessas quatro décadas revelaram que os sujeitos brancos são representados na quase totalidade das capas, ilustrações, recebendo posições de destaque, enquanto que há uma sub-representação do negro – estes desempenham limitadamente atividades profissionais, geralmente as profissões de menor prestígio e poder; as crianças negras

raramente são encontradas em atividades de lazer ou atividades escolares, geralmente encontram-se em situações negativas; personagens negros são ilustrados com traços grotescos e estereotipados; há total valorização da cultura européia; os personagens brancos são geralmente os personagens principais, com poder de atuação e autonomia; o negro está vinculado apenas a algumas temáticas; quando aparece em ilustrações e histórias representa o sujeito pobre ou miserável (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003).

Até o ano de 1996, os livros didáticos eram comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sem análise prévia de seus conteúdos e ilustrações por parte do Ministério da Educação.

A partir daquele ano, o MEC iniciou um amplo processo de análise dos livros utilizados nas escolas, estabelecendo alguns critérios para a recomendação do material. Quanto à questão étnica-racial, entre os critérios de seleção estabelecidos pelo Ministério da Educação e transcritos no Guia de escolha dos livros didático, destinado aos professores, estava presente a não existência de preconceitos de origem, raça e cor. Mais recentemente, o termo raça foi substituído por etnia, sendo esse um dos critérios de não aprovação do livro. Os livros aprovados são descritos em um guia, sendo atribuído a eles, diferentes níveis de recomendação.

Após a realização desta avaliação, ainda foram encontrados, nos livros didáticos de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa das quatro primeiras série do Ensino Fundamental, uma menor representação do sujeito negro nos textos e ilustrações. O sujeito branco está associado ao trabalho muito mais que o sujeito negro e as profissões por este representadas são profissões como marceneiro, cozinheira, jogador de futebol, diferentemente do que acontece com os sujeitos brancos que são associados a profissões como médico e professor⁷.

É preciso ressaltar que, embora tais livros sejam recomendados pelo MEC e descritos no Guia de livros didáticos ainda apresentam preconceitos e imagens estereotipadas dos sujeitos negros.

O volume de títulos avaliados é alto, notando-se um aumento gradativo na proporção de livros recomendados. Assim, foram avaliados: 569 títulos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, pelo PNLD de 2001, dos quais 54,41% foram recomendados (pelo PNLD de 1997, apenas 22,53% haviam sido recomendados); 414 títulos para as 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, pelo PNLD de 2002, dos quais

⁷ Ver Coelho (2001).

62,50% foram recomendados (pelo PNLD de 1999, haviam sido recomendados apenas 49,77%) (MEC, 2002, p. 298 apud Rosenberg, Bazilli e Silva, 2003).

O Guia é um material elaborado sob a responsabilidade do Ministério da Educação para auxiliar o professor na escolha do livro a ser utilizado. É preciso ressaltar que os livros ao serem indicados no guia como recomendados com distinção, recomendados e não recomendados/excluídos, não garantem o não uso dos não-recomendados, por exemplo.

Temos, então, o problema da distribuição desses livros, posto que os livros selecionados pelos professores nem sempre são os livros que chegam às escolas. Há ainda como obstáculos a falta de informação e formação docente para que o próprio professor possa analisar qual o melhor livro a ser utilizado; a falta de formação para utilizar os livros que possuem problemas, fazendo destes, alvo de discussões, análises e questionamentos das possíveis imagens contendo preconceitos, estereótipos em relação ao negro, à mulher e as outras etnias.

CAPÍTULO III

O CASO DE HORTOLÂNDIA: IMIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E PROPOSTAS EDUCATIVAS

“(...) a fronteira prospera na ausência de uma demarcação nítida entre ser e não ser membro, e é na base dessa mesma ambigüidade que ela se esmera por ser uma casa para os que nela vivem: um lar confortável, embora talvez não muito duradouro”.

(Boaventura Santos, 2001: 352)

Ao tratarmos do sujeito negro angolano no Brasil, alguns aspectos que dizem respeito à realidade do negro brasileiro tornam-se relevantes para a compreensão dessa presença, que diz também de sua condição como estudante ou como imigrante num país outro, e o que isso pode significar ao longo de sua estada no país.

Dessa forma, faz-se necessário olhar para a realidade na qual se insere o sujeito angolano e, também, o sujeito negro brasileiro. O município de Hortolândia, como já afirmado anteriormente, revelou-se como o local de moradia de alguns sujeitos que vieram em busca de estudos e local de moradia e também de famílias que vieram como imigrantes na busca de oportunidades no mercado de trabalho, formal ou informal, sendo também local de grande concentração de população negra brasileira. Assim, o referido município se faz um universo significativo para o estudo aqui proposto, com o objetivo de compreender a inserção não só das crianças negras angolanas, mas também das crianças negras brasileiras no contexto escolar.

O fato de Hortolândia se configurar como local de moradia e estudos das crianças angolanas e das crianças negras brasileiras exigiu que se conhecesse melhor o campo de pesquisa em termos dos aspectos intrínsecos à presença angolana nessa realidade urbana e, para tal, realizou-se a contextualização histórica da cidade de Hortolândia, sua avaliação em termos econômicos e de condições de moradia.

Antes de adentrarmos a história de Hortolândia, consideramos relevante realizar um breve histórico acerca da grande região de Campinas, que abriga a cidade de Hortolândia, por

considerarmos que a imigração de sujeitos negros também tenha sido aspecto preponderante no desenvolvimento daquela cidade, pois, segundo Baeninger (1996), Sumaré, que integrava Hortolândia, fazia parte da região de governo de Campinas, da mesma forma que outras cidades que hoje compõem a grande região metropolitana de Campinas.

3.1. Breve histórico da região de Campinas

3.1.1. Campinas e sua importância no contexto das migrações e imigrações

Campinas tem suas origens em meados do século XVIII, como passagem do então caminho de Goiás, no qual as tropas de Minas, Goiás e Mato Grosso transitavam (Semeghini, 1991). A cidade foi fundada em 1797, a partir do município de Jundiaí, do qual fazia parte, mas, segundo Baeninger (1996), desde o final do século XVIII, já se destacava no contexto estadual por seu dinamismo econômico e por sua localização, servindo como ligação entre o interior e a capital. Devido à sua localização, desenvolveu-se inicialmente com o cultivo da cana-de-açúcar, passando pelo apogeu da cultura do café, e chegando até o processo de forte industrialização e metropolização.

O ciclo do açúcar, que se iniciou após a decadência do Ciclo da Mineração, sustentado pelo trabalho escravo, trouxe um contingente considerável da população negra para Campinas (Baeninger, 1996)

Assim, a açúcar foi responsável pelo primeiro impulso importante de povoamento, o que mais tarde estimulou o desenvolvimento da rede urbana (Semeghini, 1991).

Com o auge do período açucareiro, Campinas adquiriu características importantes: por ser ponto estratégico na rede de transportes, por ter concentrado o maior contingente escravo entre os municípios da Província e por ter se destacado como o maior produtor de açúcar, inserindo-se no mercado mundial. O ciclo do açúcar marcou a fase de construção da cidade. A dinâmica expressa por esse ciclo econômico contribuiu para o surgimento de pequenos núcleos urbanos ligados ao setor agrícola e comercialização de escravos, introduzindo a diversificação, embora incipiente, das atividades econômicas no município e apontando para o surgimento de uma importante rede urbana no Estado (Baeninger, 1996: 25-6).

Desse modo, é fato que havia grande número de escravos no município em função do trabalho com o açúcar. Com a decadência da produção açucareira, o cultivo do café avança.

Segundo Semeghini (1991), ele substituiu também as culturas alimentares e aproveitou as terras já desbravadas e ocupadas e o contingente de escravos nelas alocado.

O mesmo autor prossegue, afirmando que enquanto o tráfico de escravos desenvolveu-se livremente:

(...) foi possível suprir na escala adequada, a preços baixos, as necessidades da cafeicultura. Mas, a partir de 1830, as restrições ao tráfico provocaram progressivo aumento de preços, que se intensificaram após 1850 quando ele é definitivamente abolido (p. 33).

Semeghini (1991) e Baeninger (1996) afirmam que, nos anos de 1836, mais da metade da população campineira era de escravos e, nos anos de 1860, dos 20.000 habitantes, mais de 50% eram escravos.

Tais dados nos levam a compreender o modo como Campinas foi se desenvolvendo rapidamente nesse período. Como ressalta Maciel (1997):

Durante a segunda parte do século XIX, milhares de homens negros escravizados foram comprados e transferidos de outros estados para São Paulo onde foram colocados a trabalhar, principalmente, nas plantações de café. Campinas, neste processo, tornou-se grande centro produtor de café, enriqueceu e embelezou-se com base na exploração do trabalho dos negros escravizados (p. 125).

Segundo Bassanezi (apud Baeninger, 1996), na década de 1850 houve uma forte imigração interna de escravos devido à proibição por parte de alguns países europeus de imigração de seu povo para o Oeste Paulista, em função das péssimas condições de trabalho e vida dos colonos e o alastramento das fazendas de café nas novas zonas do oeste Paulista.

Desse modo, nos anos de 1874 a 1886, houve uma diminuição do crescimento da população campineira também em função da proibição do tráfico negreiro (Baeninger, 1996).

Após a lei de abolição de 1888, segundo Maciel (1997), uma das preocupações maiores da sociedade campineira era exatamente “a questão do trabalho, isto é, da força de trabalho, pois a partir de então, por um lado, deixava de existir o trabalhador escravizado e, por outro, formavam-se as novas relações sociais e as novas relações de trabalho para os ex-escravos.” (p.132)

Segundo o mesmo autor, os anos de 1900:

(...) caracterizam-se como uma época em que para os negros de Campinas estava clara sua situação social de meio cidadão, assim como estava definida uma política econômica e social que os jogava cada vez mais para baixo, no que diz respeito às estratificações sociais, em relação aos imigrantes brancos que eles viram chegar (1997: p. 24).

A grande maioria dos negros que viviam em Campinas residia em cortiços. Em quartos onde cabiam apenas três pessoas habitam de 20 a 30 – pois os custos dos quartos eram altos – propiciando assim o alastramento de epidemias. Por volta dos anos de 1919, também se encontrava residindo em Campinas uma pequena elite negra, composta por engenheiros, diretor de clube etc (Maciel, 1997).

Para Baeninger (1996), a implantação do café e a instalação da rede ferroviária contribuiu para o início da urbanização e do comércio na região de Campinas. Após a crise do café e o acirramento do processo de industrialização nacional, a industrialização em Campinas se intensificou, ocorrendo assim a instalação de agroindústrias na região.

Nos anos de 1970, deslocavam-se para Campinas e para os municípios vizinhos importantes indústrias, além de investimentos governamentais, como o polo petroquímico em Paulínia (Baeninger, 1996). Nos anos de 1960 a 1980, Campinas se consolidava na produção industrial, considerada a mais importante atividade econômica do município (Semeghini, 1991).

Segundo o mesmo autor, em 1980, são expressivos em Campinas:

tanto os fluxos de mão-de-obra não-qualificada que demandam o município diariamente, oriundos de cidades próximas (principalmente Sumaré) quanto, inversamente, os fluxos de mão-de-obra qualificada que reside na cidade e trabalha em São Paulo, Paulínia, e nos outros municípios da região, e até mesmo em localidades mais distantes no interior.” (Semeghini, 1991: 157)

No período de 1970 a 1980, houve uma intensificação do fenômeno migratório principalmente da região metropolitana de São Paulo em direção ao interior (Baeninger, 1996). E Campinas também se fazia presente nesses processos de migração e de imigração.

(...) A participação dos não-naturais do município procedentes de outros países era bastante elevada, representando 3% deste segmento populacional (...) a presença de importantes universidades como a Unicamp e a Puccamp, contribuiu para a absorção desse contingente estrangeiro. No período 1970-80, Campinas foi o principal pólo

receptor dos fluxos migratórios no interior do Estado de São Paulo; em média, seis dentre dez pessoas do município eram não-naturais (Baeninger, 1996: 54)

Nesse período, a região do governo de Campinas agrupava as cidades de Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Indaiatuba, Itapira, Jaguariúna, Mogi-Guaçu, Mogi-Mirim, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio da Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo (Baeninger, 1996).

No entorno imediato de Campinas, a industrialização acelerada da década de setenta potencializou a conformação de um aglomerado urbano, compreendendo além de Campinas, principalmente os municípios de Valinhos, Sumaré e Nova Odessa (eixo da Anhanguera), Paulínia e Indaiatuba (esta no eixo da rodovia Santos Dumont, que une Campinas a Itú e Sorocaba) (Semeghini, 1991: 171).

Sumaré, então, destaca-se como parte desse núcleo industrial e, apresentando uma elevada migração devido ao fato de possuir indústria e atrair empregos.

3.1.2. De Sumaré à Hortolândia: um breve histórico

Sumaré surge como sesmaria de Joaquim José Teixeira Nogueira, proprietário de engenho de cana-de-açúcar. As suas terras localizavam-se em um território chamado Quilombo, nome que se deve “aos agrupamentos de negros escravos, foragidos das grandes fazendas, que se homiziavam nas matas virgens que margeavam o ribeirão (...)” (Duarte Jr., 1975: 8)

Segundo o mesmo autor, as terras de Joaquim Nogueira abrangiam as atuais cidades de Sumaré e Americana, ele era proprietário de muitos escravos, respeitado comerciante na cidade de Campinas e pioneiro na plantação do café.

A região de Sumaré recebeu agricultores e tropeiros que passavam por esta região, imigrantes europeus e norte-americanos, asiáticos e africanos, além de brasileiros, principalmente da região de Minas e Nordeste (Duarte Jr., 1975) . A emancipação de Sumaré ocorreu no ano de 1953, até então, fazia parte do município de Campinas, como já afirmado.

Sumaré é um dos municípios da região metropolitana de Campinas que desempenha um papel importante na dinâmica regional como cidade-dormitório, embora estejam presentes importantes indústrias no município (Baeninger, 1996).

Conforme afirma Baeninger (1996), depois de Campinas, Sumaré era o segundo município com maior saldo imigratório. Em 1980, Sumaré registra o maior número de percentual de pessoas não-naturais.

Os migrantes que chegam a Sumaré instalam-se, em sua maioria, no Distrito de Hortolândia, local vizinho ao município de Campinas. Estima-se que 70% dos migrantes do município estejam aí residindo. Este distrito se ressentiu com a falta de infra-estrutura básica e exigiu a devolução dos 54% de arrecadação que é proveniente de Hortolândia, dado que as maiores indústrias de Sumaré lá se localizam (...) Nesse sentido, a identificação dos migrantes com a região, encontrando nela, bem ou mal, condições de emprego e moradia, fez surgir outro tipo de movimento no município em 1989/90: o movimento pró-emancipação de Hortolândia (Baeninger, 1996: 120-21).

Nesse sentido, Hortolândia coloca-se como um município importante com relação ao contingente de população negra que nela reside, que se acresce da migração e ao fato de ser, também, cidade-dormitório.

3.2. História da região de Hortolândia

A história¹ da cidade de Hortolândia inicia-se em 1798, com a figura histórica de Joaquim José Teixeira Nogueira, um grande senhor de engenho de açúcar que possuía muitos escravos e muitas terras recebidas em doação de sesmarias próximas à cidade de Campinas de então. Posteriormente, com a chegada do café, foi ele o pioneiro no cultivo desse produto.

Quando da abolição, seu neto, Francisco Teixeira Nogueira Junior, distribuiu uma área considerável de terra para os ex-escravos, mas o fato da doação ter acontecido verbalmente fez com que tais terras acabassem sendo roubadas pelo médico americano Dr. Jonas, através das consultas que realizava para os moradores da região, cobrando um valor excessivo, cerca de cinco mil contos de réis por uma consulta, obrigando-os a pagarem seus serviços com essas terras. As terras negociadas por esse médico eram cercadas por divisas de vales e rios, mas como não eram adequadas para a plantação de café, nelas foram plantados algodão e cana-de-açúcar e uma parte destinada às atividades pastoris.

¹ As informações aqui trazidas fazem parte dos documentos oficiais produzidos pelo município (cartilhas, jornais de propaganda política, etc.). Por questões de tempo e foco da pesquisa não foram aqui trazidas as diferentes versões da constituição da cidade, versões que poderiam ser contadas pelos próprios moradores da cidade.

No final do século XIX, aquelas terras passaram a ser chamadas de Jacuba ou Terra Preta, “Sítio de Jacuba”, devido ao fato dessa região ser um local de passagem de tropeiros, colonos e escravos que faziam aí uma parada quase obrigatória para descansar, dar água aos animais ou pousar. Nesta parada, eles aproveitavam para comer um pirão chamado “Jacuba”, feito de farinha de mandioca, cachaça, açúcar e mel. Assim, por causa das denominações populares, o local, passou a se chamar Jacuba.

Outras versões² da denominação de Jacuba afirmam que o nome foi dado ao povoado devido a uma bebida feita de água, farinha e adoçada com mel e açúcar que era tomada pelos que viajavam e que traziam de longe as boiadas, ou tropas de mulas, burros e cavalos para serem negociados. À bebida também era acrescentada aguardente, essa seria uma exigência de algumas pessoas.

Jacuba, segundo Negreiros e Teixeira (2002):

(...) começou a ganhar importância na região quando foi inaugurado, em 1896 o posto telegráfico. Em 1917, Jacuba, o lugarejo, passou a contar com a Estação Ferroviária da Companhia Paulista e, assim, os núcleos de Sumaré e Hortolândia puderam se consolidar no contexto regional e acabaram por expandir sua área física ao longo da estrada de ferro (p.287).

Apenas em 1947 é que se iniciou o crescimento da região em termos de urbanização, tendo havido, nesse ano, a aprovação do loteamento do Parque Ortolândia, propriedade de João Ortolar:

Em 1954, Sumaré emancipa-se de Campinas e o núcleo de Hortolândia passa a pertencer ao novo município, demonstrando sempre, uma certa independência de Sumaré e sendo muito mais articulado a Campinas (Negreiros e Teixeira, 2002: 287).

Em 1958, Jacuba já é conhecida como Hortolândia. Apenas em 19 de maio de 1991 é que Hortolândia emancipa-se de Sumaré, depois de passar por um longo processo de lutas e reivindicações pela sua emancipação.

² Dados do Jornal “A Gazeta da Cidade” de 19 a 31 de maio de 1997, matéria “De Jacuba para Hortolândia”. Matéria em comemoração do aniversário da cidade.

Segundo Zan (2005), o movimento emancipatório, ocorrido entre o fim da década de 1980 e início da década de 1990, foi um exemplo de organização da população que lá reside. A data de 19 de maio foi marcada pelo plebiscito de emancipação da cidade, que, em 1993, teve o seu primeiro prefeito

O município de Hortolândia está localizado a 115 Km de São Paulo, capital do Estado, e a menos de 22 Km de Campinas. Além deste município, faz limite com Sumaré e Monte-Mor. Com sua emancipação, passou a fazer parte da Região Metropolitana de Campinas (RMC), que abrange ainda as cidades de Americana, Arthur Nogueira, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte-Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.



Fonte: NEGREIROS, Rovená e TEIXEIRA, Marina. Município de Hortolândia. In: CANO, Wilson. e BRANDÃO, Carlos (coords.) A região metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente. Campinas: Ed. da Unicamp, vol.I, p.401, 2002.

O município de Hortolândia é caracterizado “como eixo de expansão da periferia de Campinas, constituindo-se inicialmente como sua área-dormitório.” (Negreiros e Teixeira, 2002: 288)

Hortolândia destaca-se da RMC por apresentar um elevado crescimento populacional, desde quando ainda era distrito de Sumaré. Segundo os censos, de um total de 4.635 habitantes em 1970, o então distrito passou, em dez anos, para 33.044 e, em 1991, quando se emancipou, já contava com 85.859 habitantes (Negreiros e Teixeira, 2002: 288)

Segundo o Censo de 2000, sua população é de 151.669 habitantes³.

O município caracteriza-se por ser estritamente urbano e recebe grandes contingentes populacionais, fenômeno iniciado na década de 70. Este influxo deve-se a proximidade com Campinas, núcleo sede da região e grande centro empreendedor. O baixo custo de suas terras e menor custo de vida em relação a Campinas estimularam corrente imigratória de mais baixa renda para Hortolândia, passando a caracterizá-lo como “cidade dormitório” de Campinas (Negreiros e Teixeira, 2002: 288).

A cidade teve uma formação inicial de imigrantes europeus, especialmente, espanhóis e italianos, e, ao longo dos anos, tem recebido uma população de migrantes da região nordeste do país e, mais recentemente, também de angolanos.

Hortolândia foi a cidade da Região Metropolitana de Campinas que mais atraiu fluxo migratório regional nos últimos anos, principalmente de pessoas originárias da cidade de Campinas⁴, fato este que tem como principal motivo os baixos preços de imóveis e terrenos em todo o município (Negreiro e Teixeira, 2002).

Hortolândia vive da economia industrial, sendo caracterizada por indústrias de componentes eletrônicos, automobilísticos, indústrias de equipamentos de informática, metalurgia e indústria farmacêutica.

A referida cidade conta com uma alta taxa de recolhimento de ICMS devido à existência de um elevado número de empresas, mas possui um baixo índice de arrecadação de IPTU. Possui ainda um número significativo de bairros sem infra-estrutura com escassa rede de esgoto, sem asfalto e transporte urbano, o que, segundo informações, tem como principal causa o crescimento desenfreado e sem planejamento do município⁵.

³ Dados do IBGE, senso realizado em 2000.

⁴ Dados extraídos do Jornal “Diário do Povo”, Seção Cidades, Campinas, 25/02/2004.

⁵ Dados extraídos do jornal “A Gazeta de Hortolândia” dos anos de 1992 a 2003.

O município apresenta altas taxas de analfabetismo e mortalidade infantil, assim como altas taxas de homicídios à semelhança dos municípios de Campinas, Monte-Mor, Sumaré e Santa Bárbara (Negreiros e Teixeira, 2002).

3.3.Aspectos da imigração em Hortolândia

De acordo com os dados já descritos, sabe-se que a Região Metropolitana de Campinas, de modo especial o município de Hortolândia, são os locais mais significativo em termos de moradia dos angolanos.

A imigração africana de língua portuguesa para o Brasil apresenta como principal causa as poucas condições de estudo e as restritas oportunidades de vida nos países de origem e, nomeadamente, em Angola.

A cidade de Campinas possui um considerável contingente de sujeitos dos cinco países africanos de língua portuguesa, vindos, em sua maioria, com o objetivo, de dar continuidade aos seus estudos⁶.

A região de Hortolândia abriga predominantemente sujeitos angolanos, alguns vindos como imigrantes e outros como estudantes. A condição de entrada da maioria se faz como estudantes, notadamente do 3º grau ou de Pós-Graduação, recebendo o visto de estudantes, outros são identificados como turistas ou ainda, após um tempo de permanência no país, estabelecem-se como refugiados políticos⁷.

Os sujeitos que imigram para o País em busca de oportunidades de trabalho, inicialmente se estabelecem com o visto temporário ou de turista. A obtenção do visto permanente tem se dado via casamento ou por ocasião do nascimento de filhos no Brasil. O pedido de permanência na condição de refugiados de guerra, muitas vezes, apresenta-se como estratégia adotada pelos imigrantes para que possam permanecer no País⁸.

Assim, a população de angolanos em Hortolândia é composta de sujeitos que vêm para o país sozinhos ou com suas famílias com o intuito de dar continuidade aos estudos, seja dos próprios sujeitos ou de seus filhos. Os demais membros da família voltam-se para o trabalho. É o

⁶ Podemos confirmar tal informação se analisarmos o quadro de estudantes matriculados na UNICAMP, observando-se as diversas localidades de que emigraram e os números anualmente organizados.

⁷ Ver Gomes (2004).

que podemos verificar no depoimento de E., quando aborda a vinda de sua família para o Brasil e a questão do estudo e trabalho de seus pais.

(...)

Primeiro veio a minha mãe com a minha irmã, e o bebê, dentro da barriga da minha mãe ... o meu irmão.

É, ele nasceu aqui. Depois eu vim com meu pai, meu irmão e meu primo.

Mas meu pai não está mais no Brasil.

(...)

Ele já foi na Holanda, África do Sul e Portugal.

Pesq.: *E o seu pai faz o que?*

Acho que ele vende pneus, sabe pneus ... mas é novo, são pneus novos.

Pesq.: *Vende numa loja?*

Não, não é em loja, assim ... sabe... ele vende. Ele vai vir no final do ano.

Pesq.: *E a sua mãe, faz o quê?*

Ela não trabalha, ela vai fazer faculdade.

(Caderno de campo, março de 2004)

A estrutura familiar dos angolanos em Hortolândia apresenta características familiares similares às vivenciadas em seu país de origem – são famílias extensa já que, em uma mesma residência, habitam pais, filhos(as), primos(as), tios(as) e outras pessoas com as quais possuem um vínculo parental, afetivo ou de amizade. Também podemos encontrar famílias em que há tios responsáveis por sobrinhos que estão morando no Brasil, mas cujos pais residem em Angola.

O menino S. demonstra esse fato quando, ao ser solicitado por sua professora que escrevesse uma redação com o título “Minha Família”, redige:

⁸ Segundo a matéria “Filhos da Dor” publicada no Jornal “Correio Popular”, 10/09/1995, os refugiados entram no Brasil com visto de turista e começam então uma longa caminhada para conseguirem o status de refugiado.

“Minha família é grande meu pai se chama D. e a minha mãe L., meu irmão R. e outro J. e minha irmãzinha a D. e da outra irmã P., meu sobrinho K. e T. do meu tio M., minha tia I. e meu cunhado B. Eu, S. moro com meu cunhado mora com minha irmã P. e meu sobrinho mora com minha irmã P.”

(Caderno de campo, junho de 2004)

A partir de entrevistas com angolanos moradores de Hortolândia e com estudantes universitários angolanos, tem-se a informação que a vinda desses sujeitos intensificou-se nos anos de 1990, década em que a história de Angola foi marcada pelo acirramento da guerra civil.

Após dez anos do início da imigração para esta região, ocorreu um aumento considerável no contingente numérico destes indivíduos, sem que seja possível saber exatamente o montante. O que se sabe é que, em consequência desse fenômeno, há hoje, além da presença significativa de angolanos, a constituição de famílias através de casamentos tanto intra-étnicos (entre africanos) como inter-étnicos (especialmente, dos africanos imigrantes com brasileiros).

Desse modo, essa população é composta por crianças, jovens e adultos que habitam uma região específica da cidade de Hortolândia, em bairros localizados próximos ao centro, onde as crianças e jovens freqüentam a escola.

A cidade de Campinas representa, para alguns jovens e adultos, um local de estudo de Nível Superior, devido à presença tanto da universidade pública quanto das universidades privadas, e as cidades vizinhas que fazem parte da Região Metropolitana de Campinas, representam, junto com aquele município, locais de trabalho desses sujeitos ou de membros de suas famílias.

Os angolanos que moram em Hortolândia são, em sua maioria, de classe média ou de famílias de classe média e, por esse motivo, alguns jovens conseguem freqüentar universidades privadas da cidade de Campinas e também colégios privados em Hortolândia. Contam ainda, muitas vezes, com apoios institucionais, civis e religiosos para seu processo de educação formal.

Com relação à localização das moradias, elas se concentram em cinco bairros, Jardim Everest, Jardim Pinheiros, Jardim Campos Verdes, Parque Santo André e Jardim Santana.

“Em Hortolândia tem muitos angolanos mesmo, mas eles não andam pela cidade, ficam mesmo lá, nos bairros que moram (...) Eles moram no Campos Verdes, Santo André, no Santana, no Everest também”

(funcionária da Secretaria de Educação de Hortolândia)

“Aqui, nessa escola, tem muitos angolanos mesmo, eles moram todos por aqui (pausa) tem muito no Santo André e no Pinheiros”.

(C. mãe de uma criança da escola pesquisada)

A escolha do local de moradia, dá-se, na maioria das vezes, pela questão religiosa, na medida em que grande parte dos imigrantes africanos é adepto da religião adventista⁹.

O depoimento colhido por Gomes (2004) do primeiro morador chegado, ao Brasil em 1986, diz do porquê da escolha de Hortolândia.

“[...] rogando vagas para os filhos e, na época, um dos pastores chamado Domingos Sousa, diretor interno de então do IASP, Hortolândia, nos cedeu lugares.” (K., 18/02/2003, p.99)

A vinda do primeiro morador foi motivada pela questão religiosa. Este veio em busca de vagas para seus filhos, intencionando que suas crenças fossem respeitadas – o que implicava em dispor de escolas em que não houvesse aulas aos sábados – e, assim, conseguiram vaga no colégio de confissão religiosa do município, o IASP (Instituto Adventista São Paulo).

Desse modo, a região também se mostrou aberta a essa população em decorrência deste primeiro contato já ter sido feito pelo mais antigo morador angolano, no processo de sua vinda para a cidade, ou seja, da sua imigração para o País. Com isso, os outros sujeitos vindos posteriormente, também se vincularam a essa cidade e a seus bairros centrais.

⁹ Serão utilizados dados secundários pelo fato de, no decorrer da pesquisa, não ter havido um contato mais intenso com as famílias de angolanos. Desse modo, faço uso de dados secundários de forma pontual para atender aos objetivos aqui presentes, a partir de Gomes (2004).

Segundo depoimentos colhidos por Gomes (2004), a escolha feita por algumas famílias angolanas pela cidade de Hortolândia este baseada em diferentes motivos.

“Eu sabia que tinha pessoas que moravam aqui em Hortolândia. Como estava para ter nené e não poderia ficar longe das pessoas conhecidas, resolvi ficar aqui para receber seus cuidados durante e depois do parto.” (M., 10/01/2003, Anexo, p.109)

“Depois que desembarquei no Rio de Janeiro, pelas informações a partir de Angola, fiquei sabendo que nessa cidade morava um parente meu (...) e me levou para a cidade de Hortolândia. Desde então passei a vive(r) aqui até hoje.” (S. N., 10/12/2000, p.76)

“Meu primo morava aqui na cidade desde 1987 (...) Tinha correspondência com ele o que facilitou a minha fixação aqui. Além de amigos que também moravam aqui, conhecidos meus desde Angola.” (I., 12/08/2002, p.86)

“Antes de vir para cá estive em contato com amigo meu que morava aqui (há) mais tempo. Depois que desembarquei vi(m) direto para cá.” (K., 10/01/2003, p.95)

A partir desse fragmento dos depoimentos de M., S.N., I. e K., podemos compreender que a imigração para Hortolândia também possui um caráter de migração em cadeia, que segundo Durham (1973), é a imigração que ocorre por meio de correntes. A vinda do primeiro morador, seguida por angolanos adventistas e não adventistas nos leva a compreender tal imigração como em cadeia.

Outro fator que pode contribuir para explicar tal fato são os baixos preços de terrenos e imóveis, que também atraem sujeitos migrantes do País, possibilitando, assim, a compra dos imóveis como é o caso de muitas famílias angolanas presentes em Hortolândia.

3.4. A situação educacional em Hortolândia e a rede escolar

A situação educacional do município condiz com as dificuldades e problemas verificados quanto à situação econômica, populacional, de habitação e saneamento.

Segundo Negreiros e Teixeira (2002):

(...) no ensino fundamental e médio, o que chama atenção não é a oferta de vagas, pois esta é satisfatória, mas a capacidade de desempenho dos alunos, expressa pela taxa de reprovação significativa, considerando os parâmetros do estado de São Paulo, tanto no ensino fundamental, quanto no médio (p.305).

Então, o que vemos não é uma dificuldade quanto a ofertas de vagas, mas problemas no desempenho educacional dos alunos, inseridos nos diferentes níveis de ensino, o que leva à evasão.

O município possui 13 escolas de Ensino Fundamental, 27 escolas de Educação Infantil, 27 escolas estaduais, 6 escolas privadas, uma instituição de Educação Especial Municipal (CIER), uma escola técnica e duas faculdades privadas (Faculdades Hoyer e Universidade Adventista de São Paulo – UNASP).

Segundo dados da prefeitura municipal¹⁰, a rede de ensino contava, em 2004, com cerca de 25 mil alunos que freqüentando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A educação de jovens e adultos atende a 1.711 alunos por semestre, tendo por objetivo principal a diminuição dos índices de analfabetismo, que se encontram em taxas elevadas.

Em 1998, houve um processo de municipalização da rede de ensino em Hortolândia, acompanhando o processo de municipalização que vinha ocorrendo no Estado de São Paulo. Assim, sucessivamente, as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental foram municipalizadas, as séries de 5ª e 8ª do Ensino Fundamental estão a cargo do Estado, constituindo as escolas estaduais do município.

Para gerir o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, o município conta com uma Secretaria de Educação, na qual há os setores de Assistência Técnica, de Divisão de Orientação e

¹⁰ Dados retirado do site: <http://www.hortolandia.sp.gov.br/educacao.jsp>

Funcionamento das Escolas, Divisão de Oficina Pedagógica, Divisão de Ensino Fundamental e a Divisão de Educação Infantil.

3.4.1. Os projetos municipais destinados às escolas: um olhar a partir da realidade concreta de Hortolândia

Os projetos desenvolvidos pelo município são uma iniciativa da prefeitura da cidade, representada pela Secretaria de Educação e desenvolvidos pela Divisão de Oficina Pedagógica.

A Divisão de Oficina Pedagógica tem o papel de participar das formulações, estratégias e planos para a rede municipal de ensino. Realiza a capacitação de professores e ainda seleciona professores-multiplicadores para desenvolverem projetos nas escolas.

Todas as escolas do município são orientadas a desenvolver projetos propostos pela Secretaria de Educação da Cidade, de acordo com a Coordenação Geral dos Projetos¹¹.

Ao todo, são onze projetos, a saber: Projeto Vida, Projeto Cidadania, Hora de Leitura, Projeto Trânsito, Adolescer, Coordenação de Educação Física, Programa de Grupo de Apoio, Projeto Brinquedoteca, Projeto Teatro, Xadrez, Comunicação. Há projetos que são desenvolvidos no horário de aula dos alunos e outros, em horário oposto extra-escolar.

Os seis primeiros projetos ocorrem no horário escolar dos alunos e possuem como objetivos:

- a) Projeto Vida: resgatar a consciência da importância do meio ambiente e de sua preservação, incluindo o cultivo de uma horta e manutenção de um lago artificial.
- b) Projeto Cidadania: busca resgatar a cidadania e o respeito aos símbolos pátrios, através de um trabalho constante que inclui semanalmente o hasteamento da bandeira nacional, apresentação dos Hinos Nacional e Municipal e visita a órgãos públicos.
- c) Projeto Hora da Leitura: os professores das diferentes salas fazem um rodízio para contar histórias diversas em salas de aula que não são as suas salas regulares de trabalho.

¹¹ In: Revista de publicação do Diretório Municipal do PSDB. Hortolândia, Sp, maio de 2003, 100p. (Edição histórica) <http://www.hortolandia.sp.gov.br/educacao.jsp>

- d) Educação para o Trânsito: baseia-se na execução de atividades em sala de aula a partir de um caderno de atividades específico. É Desenvolvido em parceria com a Autoban – Serviço de Auto Estradas- Bandeirante e Anhangüera.
- e) Projeto Adolescer: visa a orientação sexual e a prevenção às DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) junto aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.
- f) Coordenação de Educação Física: busca desenvolver atividades físicas semanalmente nas escolas.

O projeto Grupo de Apoio é desenvolvido a partir de um rodízio de educadores nas escolas do município, buscando atender a alunos com defasagem em aprendizagem, que freqüentam aulas em horário oposto ao horário escolar. O Projeto Brinquedoteca, também ocorre em horário extra-escolar e visa desenvolver os aspectos lúdicos, possibilitando o resgate do prazer de brincar por meio da implantação de brinquedotecas nas escolas e da confecção de jogos, fantoches, fantasias, dentre outras atividades.

O projeto Xadrez busca desenvolver uma atividade diferente das atividades rotineiras de sala de aula, estimulando o raciocínio lógico, a concentração, a disciplina e o aspecto lúdico. Também acontece em horário oposto ao escolar.

Além dos projetos desenvolvidos durante o ano, uma vez ao ano, realiza-se uma gincana, a Gincana Estudantil, que tem por objetivo a integração de todos os alunos da rede municipal, conscientizando-os sobre a forma mais eficaz de evitar maiores danos à natureza. Integra a “Semana da Água”, desenvolvida em parceria com o Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá.

Quanto aos projetos, estes são planejados por especialistas da Secretaria da Educação do município, que tem o papel de estabelecer objetivos, justificativas, atividades a serem desenvolvidas e passos para o seu desenvolvimento, que são descritos em apostilas e explanados em reuniões, as chamadas Oficinas Técnico-Pedagógicas.

Nas oficinas, são convocados apenas o vice-diretor de cada escola para discutir os projetos, suas propostas e objetivos. Desse modo, o projeto é apresentado primeiramente somente ao vice-

diretor da escola e, este ao retornar à escola, reúne-se com os professores para discutir os projetos a serem desenvolvidos durante o ano.

É preciso atentar para o modo como tais projetos são recebidos pelos professores e alunos, por serem projetos que já vêm elaborados sem a participação dos mesmos e são desenvolvidos apenas no espaço da escola. É importante destacar que as escolas possuem características específicas, os sujeitos têm necessidades e interesses diversos e, ao serem propostos projetos únicos para todas as escolas, há que se olhar para as realidades específicas de cada turma ou mesmo de cada escola.

O olhar para a realidade educacional de Hortolândia suscita as questões: como é para os sujeitos pesquisados, crianças brancas e negras, brasileiras e angolanas, vivenciar esse espaço? Como tais crianças vivenciam esses projetos, participam dele e os compreendem?

CAPÍTULO IV

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REVELAÇÃO: OS CAMINHOS DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E DA DIFERENÇA

“Um mundo de representação, com tudo o que tem de enigmático, eis o que alguns relatos etnográficos nos dão. Posto isto, é compreensível que os informes etnográficos constituam um supremo pós-produto das incertezas que rodeiam a compreensão dos factos da vida quotidiana. Os protagonistas desses factos podem mesmo sentir-se ‘quadriculados’ nas referências e descrições obscuras que do seu mundo se dão (...).”
(Pais, 2003:65)

4.1. Desvendando o espaço da escola

A escolha da escola X¹ se deve a sua localização em um dos bairros de moradia dos angolanos, sendo, por isso, a escola mais significativa em termos da presença numérica de crianças angolanas, considerando também que a presença das crianças negras brasileiras é comum em muitas das escolas da cidade de Hortolândia.

Trata-se de uma escola que atende às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a duas classes de pré-escola, devido ao não deslocamento desse ensino para uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e também ao Telecurso 2000 e ao ensino supletivo noturno.

Nos anos de 2003 e 2004, estudavam nesta escola cerca de 700 crianças oriundas dos bairros Everest, Jardim dos Pinheiros, Parque Santo André, Jardim Santana e Remanso Campineiro. Ao observar tais crianças, nota-se que fenotipicamente existe um número elevado de crianças negras brasileiras.

Na escola pesquisada, trabalham cerca de 23 professoras e 14 funcionários, sendo eles o diretor, o vice-diretor, o coordenador pedagógico, três inspetores de alunos, uma secretária, um auxiliar administrativo, três merendeiras e três auxiliares gerais.

¹ O nome da escola está sendo omitido, visando a não exposição da instituição e dos sujeitos.

Quadro I - Dados referentes aos funcionários da escola

Função	Sexo	Etnia/ Cor²	Formação/ Nível de escolaridade	Início do trabalho na escola	Morador do Bairro ou imediações
Diretor(a) ³	F	Branca	Graduação/ Pós-Graduação (Especialização)	2005	Não
Vice-diretor(a)	F	Branca	Graduação	2005	Não
Coordenador(a) Pedagógico(a)	F	Branca	Graduação	2005	Não
Inspetor de alunos	M	Branco	Ensino Fundamental	2004	Não
Inspetor de alunos	F	Negra	Magistério	2002	Sim
Inspetor de alunos	F	Branca	Ensino Fundamental	2004	Sim
Secretária	F	Branca	Magistério	2002	Não
Auxiliar Administrativo	F	Branca	Ensino Médio	2002	Não
Merendeira	F	Branca	Ensino Médio	2003	Não
Merendeira	F	Branca	Ensino Médio	2003	Sim
Merendeira	F	Branca	Ensino Médio	2003	Sim
Auxiliar Geral	F	Branca	Ensino Fundamental	2002	Sim
Auxiliar Geral	F	Branca	Ensino Fundamental	2002	Sim
Auxiliar Geral	F	Branca	Ensino Médio	2004	Sim

Podemos verificar no quadro I que os funcionários são em sua quase totalidade brancos, as funções de menor prestígio social (merendeira, inspetor de alunos e auxiliar de limpeza) são ocupadas por moradores do bairro e, são as funções com maior contato com as crianças.

Em 2005, houve um remanejamento no Município e uma Seleção para as vagas de Direção, Vice-direção e Coordenação Pedagógica, o que provocou inúmeras mudanças nessa escola específica. A coordenadora pedagógica atual está com pedido de encaminhamento de demissão o que ocorrerá no mês de maio de 2005, ou seja, a coordenadora será substituída e houve mudanças na direção da escola (diretor, vice-diretora e coordenação pedagógica).

Com relação às salas pesquisadas, foram selecionadas oito salas de aulas de primeira a quarta séries da escola X, que estão apresentadas no quadro abaixo:

² A etnia ou cor das professoras foi uma atribuição realizada pela pesquisadora.

³ Até a ano de 2004, a direção da escola estava composta da seguinte forma: diretor(a) com formação de Graduação em Pedagogia, atuando na escola há três anos, vice-diretor(a) com formação em Magistério, cursando Pedagogia e atuando também há três anos na escola e a coordenador(a) pedagógico(a) que, atuando há dois anos na escola, possuía formação em Magistério e estava cursando Pedagogia.

Quadro II – Composição das salas pesquisadas

Profª.	Série pesquisada	Período	Ano de realização da pesquisa	n.º de alunos
A	2ª série	Tarde	2003	43
B	3ª série	Manhã	2003	37
C	4ª série	Tarde	2003	33
D	1ª série	Manhã	2004	37
E	2ª série	Manhã	2004	37
F	3ª série	Manhã	2004	40
G	4ª série	Manhã	2004	37
H	4ª série	Tarde	2004	34

As salas de aulas citadas foram escolhidas pelo fato de terem, em seu grupo, crianças negras angolanas e crianças brasileiras brancas e negras. As crianças pesquisadas têm entre 7 e 13 anos em média.

As crianças angolanas pesquisadas bem como suas salas estão descritas no quadro abaixo:

Quadro III – Crianças angolanas nas salas pesquisadas

Série	Período	Sexo	Idade	Prof.a da sala	Ano
2ª série	Tarde	M	9 anos	A	2003
3ª série	Manhã	M	10 anos	B	2003
4ª série	Tarde	F	14 anos	C	2003
1ª série	Manhã	F	6 anos	D	2004
2ª série	Manhã	F	8 anos	E	2004
3ª série	Manhã	M	10 anos	F	2004
4ª série	Manhã	M	11 anos	G	2004
4ª série	Tarde	F	10 anos	H	2004

As professoras responsáveis pelas salas pesquisadas possuem características descritas no quadro IV.

Quadro IV – Características das professoras

Profª.	Idade da Profª.	Formação Acadêmica	Etnia/ Cor⁴	Tempo de profissão
A	28	Magistério/ Licenciatura em Letras	Branca	1 ano e 3 meses
B	37	Magistério/ Pedagogia/ Licenciatura em Psicologia/ Pós-Graduação em Psicopedagogia (Lacto Senso)	Branca	5 anos
C	21	Magistério	Negra	3 anos
D	30	Magistério/ Pedagogia (cursando)	Negra	6 anos
E	32	Pedagogia	Branca	3 anos
F	32	Magistério/ Pedagogia (cursando)	Negra	8 anos
G	42	Magistério/ Pedagogia/ Licenciatura em História/ Pós-Graduação em Didática (Lacto Senso)/ Pós-Graduação em Psicopedagogia (Lacto Senso)	Branca	15 anos
H	25	Magistério/ Licenciatura em Letras	Branca	4 anos
I	52	Magistério/Pedagogia (cursando)	Branca	25 anos

O quadro nos mostra que as professoras das salas pesquisadas possuem, em sua maioria, formação universitária, sendo que apenas uma professora possui somente o curso de Magistério. Outras duas professoras possuem diplomas de pós-graduação (Lacto Senso).

O recreio, nessa escola, assim como nas escolas municipais do município, acontece em dois momentos, o primeiro recreio, segundo as normas da escola, deve ser utilizado como momento de alimentação, grande parte das crianças se alimenta com a merenda oferecida pelo município e algumas levam o seu lanche de casa. Este recreio tem a duração de 15 minutos e, segundo as normas da escola, as crianças devem permanecer sentadas nas mesas destinadas à sua classe. O momento destinado ao recreio como alimentação é reafirmado na fala da professora A.

“Crianças, parem de correr, o recreio é para comer e não para brincar!”

Os horários de recreio são diferenciados para cada nível de ensino – sendo que as turmas de cada série são agrupadas em espaços de tempo. Embora se tenham tais regras, as crianças vão

⁴ A etnia ou cor das professoras consiste em uma atribuição da pesquisadora.

reinventando o momento do recreio, trocando de mesas, brincando, interagindo e conversando com os colegas de outras mesas numa dinâmica de interação não proposta pelas normas.

O segundo recreio é chamado de recreio dirigido, destinado às atividades de integração desenvolvidas pela professora responsável da turma num período de dez minutos. Consiste em atividades com bola, brincadeiras, como a queimada, o passe a bola, que são desenvolvidas no pátio, e também em atividades em que a professora disponibiliza esse tempo para que as crianças brinquem dentro de sala de aula com os brinquedos trazidos de suas respectivas casas.

A partir da fala da professora I, podemos entender como algumas professoras compreendem o momento do recreio dirigido.

“Iria ter recreio dirigido hoje, mas como vocês não ficaram quietos na aula não vai ter. (Pausa) Eu vou cancelar!”

A professora utiliza-se do recreio dirigido como um meio de punição para os alunos, quando não consegue mantê-los sob controle e disciplina. Nesse sentido, alimentar-se é sempre necessário, mas brincar é algo com que se negocia na relação pedagógica.

4.2. Adentrando o espaço da sala de aula: a presença cotidiana do *Outro*

Ao adentrar o espaço da sala de aula e a partir de inúmeras observações desse espaço, observaram-se fatos e falas que se tornaram significativos, na medida em que, revelaram o modo como professoras e outros sujeitos da escola percebem a inserção, especialmente, das crianças negras brasileiras e das crianças angolanas nesse espaço.

A exemplo disso, temos uma situação vivenciada em uma sala de aula de 2ª série⁵, no momento em que a professora I copiava na lousa algumas atividades a serem realizadas pelas crianças, estas iam conversando entre si, emitindo comentários sobre a aula e também comentários outros, então, a professora vira-se para elas e diz:

⁵ A professora I é uma professora da escola. Nos dias em que há falta de professores, ela os substitui no horário contrário ao horário em que leciona.

“Eu não estou interessada nos assuntos de vocês, só me interessa uma coisa aqui, as lições!”.

Que concepção se faz presente nessa fala? Que concepção transparece na relação implícita entre conhecimento científico e conhecimento trazido pelos sujeitos, de suas vidas, de seus espaços? Que lições são essas? A negação do conhecimento que a criança traz, como afirma Gusmão (2003), é uma forma de distanciar o saber formal e abstrato das experiências vividas pelos seus sujeitos, responsáveis por outros conjuntos de saberes.

Cabe observar que aos professores da educação básica se apresentam muitos desafios e o mais importante deles é a necessidade de contribuir para estabelecer uma ponte entre a cultura da escola e a cultura de casa, possibilitando que na sala de aula estejam presentes elementos culturais que são relevantes para os alunos (Lopes, 2003a).

Além das escolas negarem os diferentes percursos e saberes das crianças em sua trajetória escolar, negam, segundo Vieira (1995), os diferentes processos educativos paralelos e para além da escola – as diferentes experiências de aprendizagem que essas crianças vivenciam no espaço da família, do bairro, nos círculos de amizades e em outros espaços.

A escola busca oferecer a essas crianças um conjunto de informações ordenadas, segundo a visão da escola, para que elas abandonem as idéias antigas, como se os novos conhecimentos tivessem uma lógica inescapável, colocando o saber informal em choque com o saber científico e formal (Silva, J., 2000). E aí também coloca o saber não-formal em choque com o científico e formal.

Segundo Vieira (1999b), o processo de ensino-aprendizagem na escola, a partir de sua “meta-linguagem”, impõe-se hegemonicamente sobre todas as crianças, desconsiderando a pouca proximidade de algumas culturas com a leitura e a escrita. Dessa forma, constrói uma vida escolar de insucesso e pouca identificação com o processo educativo.

Podemos pensar essa afirmação de Vieira (1996b) a partir da seguinte situação observada em uma outra sala de 2ª série. A professora I, que está substituindo a docente responsável por essa sala, vira-se para E., um menino angolano, que está sentado com os pés em cima da cadeira e debruçado sobre a mesa, e diz:

“Senta direito menino, assim não é jeito de se sentar, de cócoras ... sua letra sai assim ... feia”

Mais tarde, a professora passa novamente pela carteira de E. e diz:

“Sua letra não está muito ruim, mas pode melhorar, pois você está escrevendo fora da linha, observa a linha!”

Nesse caso, é preciso atentar para o fato de que esta criança provém de uma cultura de maior valorização da oralidade e que está se adaptando às exigências da escola brasileira, as exigências do corpo sentado e imóvel e da letra domesticada.

A exemplo disso, trago uma outra situação em que P., uma menina angolana da 1ª série, ao copiar a tarefa da lousa, apóia o seu caderno no colo para escrever. A professora “D” dirige-se a ela, dizendo:

“Coloca o caderno em cima da mesa, menina!”

O fato de ter chegado recentemente de seu país, de estar desvendando os mistério de um país outro deve ser levado em conta no momento em que a professora faz tal exigência para a menina. Outro fator que deve ser considerado é a sua idade, já que possui apenas seis anos, está vivendo seu primeiro contato com a escola e com a escrita.

Ao andar pela sala de aula em busca de saber sobre as tarefas solicitadas, a professora da turma da 2ª série pára diante da carteira de E., o mesmo menino angolano já citado, observa o seu caderno e nota que não há registro de todas as atividades que foram realizadas até aquele dia e o questiona a respeito do seu caderno.

Profª.: Cadê o seu caderno E.? Não estou vendo todas as lições.

E.: Sabe professora ... sabe o que éé que esse não é meu caderno verdadeiro é o caderno mentiroso.

[as crianças que estão sentadas ao seu redor ouvem e riem]

Prof^a.: *Não quero saber de desculpas, quero o seu caderno para ver, ou vai querer bilhete também.*

E.: *A lição eu fiz, a lição que você passou, mas só trouxe esse caderno.*

Prof^a.: *Vou olhar o seu caderno amanhã, se não trouxer, mando bilhete.*

Em outro momento, a professora questiona E. pelo mesmo motivo.

Prof^a.: *Onde está o seu caderno, menino? Esse não é o seu caderno!*

E.: *Perdi ... não sei onde está.*

De modo espontâneo, a criança parece dizer à professora que os caminhos de sua aprendizagem são outros, o caderno, enquanto material valorizado nas escolas brasileiras, para ele é apenas um instrumento de registro da escrita, desse modo, ele registra suas aprendizagens em folhas de um caderno qualquer que ele traz para a escola.

Nesse caso, há que se considerar a história recente da guerra em Angola que inviabiliza o sistema escolar. Quando era possível contar com escolas, estas não faziam exigências como aquela já que para anotar valia qualquer papel de que se dispunha. Não há, portanto, um hábito criado como normalidade como é o caso da escola brasileira ou outra qualquer.

Como cita Gusmão (2004), ao transcrever a fala de um diretor de escola portuguesa com muitos imigrantes africanos:

O miúdo que vem de uma escola angolana que tem apenas bancos, ou que tem que levar catró para se sentar, quando vê (...) que escreve e depois apaga facilmente ... é algo estranho, esquisito, naqueles países [PALOP] não há [quadro negro/giz] à menos que se pertença as elites. Não há papel para escrever, tem que aproveitar as margens para escrever, o miúdo quando cai numa escola [portuguesa] vai para as margens! (p.222)

Talvez por isso, a dificuldade apresentada por E. de entender o caderno e sua importância na escola brasileira.

Um olhar mais atento da escola X sobre o contexto histórico e a diversidade cultural poderia buscar compreender a importância ou não do uso do caderno para aquela criança. Ao desconsiderar as diferentes culturas dos sujeitos, a escola também desconsidera as diferenças

étnicas, sociais, de gênero, enfim, a diversidade sociocultural buscando, como afirma Silva, P. (1997), tornar os diferentes, os outros em iguais. Como diz Laria (1986):

(...) o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (p.70).

O processo de igualar as diferenças – sejam elas culturais, étnicas, de inserção, de vivências cotidianas e históricas – pode ser percebido nos seguintes fragmentos de falas das professoras e outros profissionais da área da educação, quando consultados sobre a inserção das crianças angolanas e das crianças negras nas escolas e a convivência desses diferentes sujeitos neste mesmo espaço.

“Acho que elas [as crianças angolanas] não têm problemas não, se dão bem com os outros.” (diretor da escola X)

Ao afirmar que as crianças angolanas se dão bem com os outros, e não têm problemas na escola, leva a que se pergunte como a criança negra, no caso a brasileira, é vista e compreendida no espaço da escola e se há, nessa fala, alguma alusão a serem crianças angolanas diferentes das crianças negras brasileiras ou não. Sabemos que as relações de tensões, os conflitos e as diferentes situações de xingamentos que dizem respeito à cor de pele, cabelo e traços físicos resultam em preconceitos que se praticam com relação aos negros brasileiros e podem também estar sendo praticados em relação às crianças angolanas inseridas nesse mesmo espaço. Não se pode desconsiderar a inserção da criança angolana numa sociedade que compreende o sujeito negro como outro, diferente/desigual, de menor valor, cujos traços, cor de pele e cabelo, são desprestigiados e tornam-se elementos fundantes de falas e práticas de discriminação (Gomes, 2003).

No fragmento a seguir podemos analisar como esse profissional da educação percebe e verbaliza a diferença.

“Tem muitos negros na escola, mas não há diferença, para a criança pequena não se tem essa diferença, o preconceito é mais de classe mesmo.” (professora E.)

Em seu discurso e, muitas vezes, na prática, o que se tem é o ocultamento das diferenças étnicas e culturais em nome de uma pretensa igualdade que não corresponde a oportunidades iguais para sujeitos diferentes, mas que expressa a homogeneização e o processo que faz do outro diferente, um igual⁶. Assim, o conflito étnico e racial que está expresso também na escola irá se atenuar através de um discurso que afirma “somos todos iguais.”

Nesse discurso, verifica-se, além do não reconhecimento da diversidade, o preconceito relacionado apenas à classe social, como se o problema dos preconceitos e das discriminações com relação aos negros no Brasil pudesse ser resumido à questão econômica.

O fato de igualar as diferenças, de afirmar que todos são iguais, segundo Gomes (2000), remete-nos ao mito da democracia racial, que compreende todos como iguais pressupondo uma convivência pacífica e justa e que considera que, se apontarmos as diferenças, estaremos discriminando, praticando uma forma de racismo. Do mesmo modo, o fragmento a seguir traz à tona o conceito de normalidade.

“Eles [angolanos] não causam problemas, são como se fossem normais, não temos problemas de convivência.” (vice-diretora da escola X)

O discurso sugere que, de fato, as crianças angolanas não são normais, ou seja, brancas, cristãs etc. Colocando lado a lado crianças negras brasileiras e crianças negras angolanas, percebe-se que estas são vistas “como se fossem normais”, o que camufla a questão da diferença e sugere a idéia de uma convivência pacífica entre brancos, negros e angolanos no espaço da escola X.

A presença de angolanos no espaço da escola remete-nos à questão do olhar que se tem para com esses sujeitos que, além de negros, são estrangeiros, imigrantes, de outro lugar. Como a escola tem olhado para isso? Como a escola X tem compreendido essa inserção?

⁶ O princípio de igualar as diferenças é também fruto do processo de constituição da escola liberal.

Fernández e Sedano (1998) colocam duas questões contrastantes com relação ao fenômeno migratório na atualidade e o contexto educacional. A primeira é o desenvolvimento progressivo pluralista da sociedade em termos culturais e étnicos e, com isso, a necessidade emergente de uma resposta educativa adequada. A segunda é a dificuldade na educação de imigrantes, por ser uma realidade social que está exigindo respostas urgentes, mas que ainda não se encontram presentes no sistema educativo e na formação dos professores⁷.

Por sua vez, pensar a escola como homogeneizadora requer pensa-la não apenas em termos de homogeneizar culturas, etnias e sujeitos nacionais, mas também sujeitos imigrantes ou descendentes destes, visto que essa é uma realidade emergente que desafia a escola como instituição de natureza homogeneizadora em termos de prática.

Nesse sentido, não é apenas a escola pública o espaço institucionalizado que possui dificuldade de responder a essa realidade, mas a própria sociedade para à qual os sujeitos imigram.

As conseqüências desse ato homogeneizador são prejudiciais tanto para as crianças brancas quanto para as negras, na medida em que legitimam a imagem da criança ideal, do aluno ideal e aqueles que não se aproximam desse padrão, serão considerados Outros, tidos por diferentes que devem se tornar iguais. Mais que isso, o caráter homogeneizador da escola (Gusmão, 1997) se revela não apenas em relação à cultura, mas também em relação à aprendizagem, no modo de ler, escrever, interpretar e finalmente, na própria organização das salas e das crianças.

Pahim (1995) afirma que o professor é, além de mediador dos conhecimentos e valores, um mediador das relações e conflitos que se estabelecem entre as crianças de diferentes origens raciais, pois, as falas, expressões ou os silêncios dos professores serão significativos no processo de constituição das identidades dessas crianças que freqüentam a escola.

Se essas múltiplas relações de convivência não se pautarem no reconhecimento do Outro como diferente, mas não desigual, a convivência na escola poderá ser um espaço em que situações de preconceito, discriminações raciais se farão presentes, gerando desconforto, desilusão e insucesso.

No espaço da escola pesquisada as discriminações em relação aos negros brasileiros e aos negros angolanos se dão de modo preponderante na perspectiva racial, já que no caso

⁷ É preciso considerar que há iniciativas isoladas no que tange a questão da educação do imigrante, mas não há iniciativas mais pontuais ou mesmo políticas públicas com relação ao caso específico dos imigrantes africanos que aqui chegam.

investigado, os negros angolanos são percebidos aqui como negros apenas e não se considera a questão das diferenças étnicas presentes em Angola e, por sua vez, aqui presentes, ou seja, a questão preponderante que aqui se coloca é a discriminação racial.

Na escola, segundo Oliveira, I. (2000):

(...) as evidências de discriminação racial podem ser classificadas em duas categorias: a discriminação racial espontânea, que se dá de modo ocasional, isto é, decorre das atividades não-planejadas, da convivência natural escola/alunos, professores/alunos, funcionários/alunos, alunos/alunos; e a que se dá pela não-inclusão do tema relações raciais nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino (p.106).

De modo intencional ou não, o que a autora coloca é a discriminação na pauta da sala de aula, ou seja, o reconhecimento da escola como um espaço que também contribui para a expansão, a legitimação de imagens, discriminações e preconceitos que dizem respeito ao negro, seja ele brasileiro ou estrangeiro.

4.3. Revelações do cotidiano: a escola a caminho da interculturalidade

A educação intercultural é uma educação que tem por princípio “educar o cidadão nos conhecimentos, na compreensão e no respeito das diversas culturas onde se vive” (Lluch, 1998:54). Assim, não somente reconhece, mas busca o conhecimento e a relação, uma relação de mediação entre os diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva, no cotidiano das salas de aulas da escola X, quatro episódios são apontados como momentos que podem se abrir como espaços de discussão da diversidade étnica e cultural, da existência de diferentes culturas, do lugar do negro no tempo da escravidão e, hoje, de discussão da diferença de modo a proporcionar um caminho intercultural.

a) Trabalho com o tema “Escravidão e Abolição”

No início do ano de 2004, em uma classe de 4ª série, a professora G realizou na semana do dia 13 de maio uma atividade com o tema “Escravidão e Abolição”.

A atividade consistia em realizar a cópia de um texto que destacava as principais contribuições do negro, ressaltando a música, a dança, os instrumentos musicais, as crenças

religiosas e os alimentos e, a seguir, um questionário sobre as contribuições dos negros na culinária, na dança, entre outros aspectos.

Tal atividade, ao ser proposta, proporcionou que essas crianças tivessem contato com a cultura, as tradições advindas do povo negro, mas, por outro lado, ressaltou mais fortemente o lugar do negro no passado e uma limitação nas suas contribuições ao sublinhar apenas traços da cultura, alguns pratos, danças etc.

O que fica explícito nesses traços destacados é o aspecto folclórico do negro na sociedade brasileira, deixando de destacar as contribuições do negro na construção do povo brasileiro, na economia, no desenvolvimento do País e não só no aspecto cultural, visto como produto, mas não entendido como processo, o que exigiria dimensionar em outras bases a contribuição do negro ao Brasil e aos brasileiros.

b) Respondendo à questão do racismo

Na mesma sala de aula já mencionada, foi possível observar uma outra situação em que o tema relacionado ao negro foi trazido como atividade a ser desenvolvida pelas crianças. Na semana do dia 20 de Novembro⁸, a professora da turma passou na lousa um texto sobre Zumbi dos Palmares, intitulado “Dia do Zumbi dos Palmares” e, depois, propôs a seguinte atividade:

Responda à questão:

O que você acha do racismo contra os negros, hoje em dia, no Brasil?

Ao observar alguns cadernos, destaco algumas respostas das crianças:

T. [menina branca]: *Eu acho muito ruim, porque os negros são como gente.*

M. [menino negro brasileiro]: *Que é muito ruim, se existisse ainda e eu fosse presidente criava uma lei para quem maltratasse os negros ia preso.*

Diante da resposta da menina T., faz-se necessário ressaltar que esta é uma criança que está

cursando a quarta série do Ensino Fundamental e pode ter ocorrido um erro de redação, ela poderia ter afirmado que “os negros são como a gente”, compreendendo sim o racismo como atitude negativa, demonstrando que os negros merecem tratamento igual ao que é despendido aos sujeitos brancos. E esse ser igual aos brancos, é uma afirmação corrente no senso comum e seu sentido reproduz a fala de que “todos são iguais perante Deus” e que por isso o racismo se torna algo ruim.

No caso do menino, primeiramente ele se remete ao racismo como uma prática do passado como se hoje não existisse e, num segundo momento, traz o problema para o presente, com a idéia de que tentaria resolvê-lo por meio de leis e da prisão daquele que “maltratasse os negros”.

O fato de acreditarmos viver num “paraíso racial”, muitas vezes, faz com tal mito impossibilite compreender que as desigualdades entre brancos e negros existem; que há leis, mas que elas não são cumpridas como deveriam.

Assim, o menino M. ao dizer que criaria uma lei para prender quem cometesse o racismo, demonstra o desconhecimento de sua existência; mostra ainda que a professora pode não conhecer a lei⁹ contra o racismo e evidencia que esta não foi discutida nessa atividade e que, talvez, não seja também em outros momentos.

A partir da atividade proposta pela professora poderia ser possível um diálogo e uma discussão com a turma acerca de suas respostas, desmistificando a falsa idéia de democracia racial presente na fala da criança e no imaginário coletivo. No entanto, o que ocorre é uma reprodução de discursos que reforçam a falsa imagem de não humanidade do negro, de democracia racial e convivência pacífica entre brancos e negros.

A atividade poderia ter permitido que exemplos concretos de preconceito racial e racismo, vividos pelas crianças daquela mesma sala ou vivenciados por outros sujeitos da sociedade conhecidos das crianças, viessem à tona numa discussão esclarecedora e comprometida. Mas isso não aconteceu.

⁸ O dia 20 de Novembro é considerado o Dia da Consciência Negra, decretado feriado na cidade de Campinas e aderido pelo município de Hortolândia no ano de 2003.

⁹ Lei n.º 9459, de 13 de maio de 1997

“Art. 1º. Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”

“Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional

Pena: reclusão de 1(um) a 3(três) anos e multa.

O principal motivo de tal discussão não ter sido realizada diz respeito à formação específica dos professores para lidar com o tema. Nota-se pouca familiaridade dos professores em tratar questões como o preconceito, discriminação racial, estereótipos, leis contra o racismo e discussões mais gerais sobre o tema¹⁰. No caso específico dessa atividade, isso fica explícito, a partir do momento em que a professora G passa o texto e a pergunta na lousa e não realiza discussões sobre o assunto ou sobre as respostas das crianças, como se o texto e a pergunta estivessem contidos em si mesmos.

Assim, essa atividade e a anterior foram as únicas ocorridas durante todo o ano letivo que trataram da questão negra nessa sala de 4ª série, constituindo um exemplo claro da dificuldade de discussão da diversidade na escola, em particular, aquela que vem com a marca da cor, entre outras.

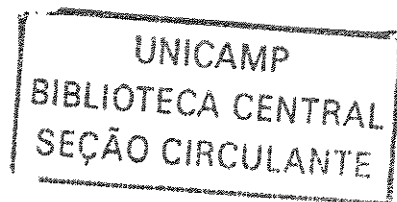
O que podemos notar a partir desses dois momentos é que a história do sujeito negro se apresenta congelada, como se esta fosse apenas um retrato reificado, traços de uma cultura que não se modifica e que não se transforma, tão somente, produto, nunca processo.

c) A “Cidadania” no livro didático e na sala de aula

Em uma situação vivenciada noutra classe de 4ª série, no ano letivo de 2004, a professora da sala pede que as crianças abram o livro didático de Comunicação e Expressão em língua Portuguesa no início da Unidade intitulada “Cidadania”.

Nesta unidade, o texto sobre o tema destacava alguns direitos dos cidadãos, uma imagem contendo crianças de diferentes nacionalidades e algumas questões a serem conversadas em grupo com base na imagem e nos direitos elencados no texto.

Esse texto foi lido pela professora em voz alta e a seguir a professora H pediu que as crianças, ao invés de conversarem e responderem às questões em grupo, o fizessem em voz alta para toda sala.



¹⁰ É preciso lembrar que a Lei n.º 10.634 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História da África e das questões relativas ao negro brasileiro já se encontra em vigência.

A atividade procedeu da seguinte maneira, a professora fazia as perguntas e pedia que as crianças em voz alta, emitissem suas opiniões sobre as questões. Dentre as diferentes questões uma delas chamou-me a atenção. A questão dizia:

“Vocês acham que a declaração destes direitos pode ajudar a diminuir as injustiças contra as crianças?”

Diante dessa questão, as crianças comentaram sobre alguns episódios de desrespeito à criança, vivenciados por elas ou por outros sujeitos.

Primeiro episódio:

Um menino negro brasileiro conta que uma professora [cita o nome da professora] de uma outra sala, no ano anterior [2003] , havia xingado uma criança de negra.

Segundo episódio:

Uma menina relata que ela mesma sofre preconceitos, porque o [disse o nome do colega da sala] a xinga de gorda.

Ao ouvir o relato do primeiro episódio, a professora H se calou diante da fala da criança e parte das crianças da sala disseram que não acreditavam na história do colega. Diante do segundo comentário, a professora reagiu de forma semelhante e as crianças da sala riram.

O garoto acusado pela menina de xingá-la, diz:

“E ele [apontou para um menino negro brasileiro da sala] eu chamo de beiçudo!!!! [risos]”

A fala do garoto foi recebida com mais risos pela turma e por silêncio por parte da professora, pedindo apenas que parassem com a bagunça, referindo-se, possivelmente aos risos.

A partir da situação relatada, como podemos compreender o silêncio da professora? E os

risos das crianças diante dos xingamentos revelados? Como a menina recebe tais xingamentos? Como se constitui a identidade desta menina e do menino negro que tem seus lábios ressaltados a partir de xingamentos, como um fator negativo de seus traços?

A professora, que é branca, não soube como trabalhar a situação que normalmente não vivencia. Por outro lado, a formação docente em geral, pouco tem ajudado na discussão das questões da diversidade, do racismo e outras. Ao silenciar e fazer um pedido autoritário de que a classe pare com a bagunça, a professora não tem consciência do que ocorre e legitima o racismo, ao mesmo tempo, protegendo-se na autoridade da posição que possui de professora e responsável pela turma. A atividade realizada foi motivo de outras situações de afirmação de desigualdades no interior da sala de aula, de silêncio e não discussão. Nesse momento, foram ressaltadas apenas as diferenças de traços físicos, de etnias, consideradas como desigualdades, motivo de risos, reforçando estigmas, estereótipos, proporcionando a discriminação e contribuindo para reforçar a constituição negativa da imagem do sujeito negro, da criança negra.

Os xingamentos aqui aparecem como uma das formas de violência escolar, nas palavras de Bourdieu (1979), como uma violência simbólica, na qual há uma relação de dominador e dominado, exercida por meio do poder. Na situação vivenciada, o uso da violência ocorreu para marcar o lugar de quem domina, nos casos citados, o menino, e o lugar de quem é dominado, o sujeito diferente, o Outro, o menino negro e a menina que tem seu peso ridicularizado pelo colega.

Nesse sentido, ao tomar contato com o diferente, o sujeito responde prontamente com o xingamento, fazendo uso dos estereótipos com o objetivo de humilhar e julgar o outro, como um meio de violentar, de excluir e reproduzir as desigualdades (Romão, 2001).

Como vemos, o tema Cidadania esteve presente apenas enquanto um discurso técnico, na medida em que foram realizadas diferentes atividades que remetiam à questão dos preconceitos, da valorização da diversidade, dos direitos de ser (de ser negro, ser criança, por exemplo), mas não se conseguiu trazer as situações vivenciadas e relatadas pelas crianças para o campo das discussões acerca da situação do *outro*, do negro, do diferente e da diferença no Brasil.

O conhecimento do Outro precisa ser compreendido dentro de uma dimensão que tem por objetivo não fazer deste conhecimento algo técnico. Nas palavras de Lluch (1998), não transformá-lo em um discurso educativo técnico, mas num discurso que exija vivenciar esse conhecimento e refletir a partir dele.

Não houve problematização do que sejam os xingamentos que aqueles colegas sofrem ou proporcionam às outras crianças, o que vem a ser a diferença e a diversidade étnica, cultural, de gênero, de costumes, de modos de ser e de viver e seus significados.

Ao refletir sobre o silêncio da professora, podemos pensá-lo como uma das estratégias para se evitar o conflito, pois, o que diria a professora diante de tal situação?

A falta de conhecimentos dos professores para tratar a questão dos preconceitos étnicos, das discriminações e do racismo pode estar contribuindo para uma distorção ou aumento dos preconceitos (Cavalleiro, 2000), não apenas nessa situação, como em outras, pois, diante de tal situação, a professora da turma se cala e o seu silêncio pode ser compreendido pelas crianças como aceitação, concordância com tais fatos.

O silêncio da professora reflete também o silêncio da escola X como um todo (direção, coordenação pedagógica, etc.), no que diz respeito à discussão da temática, à realização de projetos pedagógicos que de fato representem a realidade daquela escola e que sejam produzidos a partir dessa realidade, contrapondo-se à aplicação de projetos que não fazem sentido para professoras e alunos.

d) Reconhecimento e conhecimento da Diversidade étnica e cultural

No livro didático de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, utilizado na sala da primeira série da escola X, no ano letivo de 2004, havia a seguinte afirmação seguida de uma atividade.

O Brasil é formado por pessoas de muitas raças. Observe a imagem. De onde você acha que vieram essas pessoas? Troque idéias com um colega e conte a ele o que você acha (p.128).

A imagem a ser observada pelo leitor era a seguinte:



Fonte: BRANCO, Graça; MORAES, Elody e MARINHO, Luzia Fonseca. **Língua Portuguesa**. 1ª série, Editora Moderna, 2001. 1ª edição

Ao propor tal atividade e ao ser utilizado pelo professor, o livro didático poderá ser um instrumento de trabalho com a diversidade étnica e cultural, com a diferença e o respeito à diferença como parte da diversidade que constitui o ser humano. O exercício proposto, ao ser tomado como ponto de partida pela professora e, conseqüentemente, pelas crianças poderá trazer à discussão as diferenças na sala de aula, pensando principalmente a criança negra brasileira e a

angolana, possibilitando pensar as diferenças culturais e o fato de constituírem a riqueza do ser humano.

A diversidade étnico-cultural, segundo Gomes e Silva (2002), “está presente nas relações que estabelecemos (...) é um constituinte da nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais (p. 24).

Os sujeitos que compõem a escola precisam, além de reconhecer a diversidade, conhecê-la, o que permitiria o contato com os elementos que a compõe, as suas particularidades e qualidades, de modo a constituir um espaço para a interculturalidade, ou seja, do reconhecer a diferença e acima de tudo, conhecer o Outro, a sua cultura, por ser ela parte constituinte do Eu.

É importante ressaltarmos a possibilidade de se buscar a compreensão da escola, de modo específico, do cotidiano escolar como uma:

(...)complexa rede de relações sociais entre os envolvidos que incluem aliança, transgressão, conflitos, lealdades, práticas e saberes que dão vida às escolas. Essa é a dimensão das sociabilidades, das recusas, das resistências. É o espaço das possibilidades de transformação do estabelecido, das diferentes territorialidades que são criadas pelos sujeitos enquanto vivem e se relacionam (Capelo, 2003:116).

Assim, a escola pode ser espaço de produção, de diálogo intercultural a partir do próprio tema da Cidadania, da Semana da Consciência Negra, ou mesmo de outros temas e/ou discussões como Abolição da Escravatura, Descobrimento do Brasil, que poderão servir de mediação para uma discussão pautada no conhecimento do outro, no reconhecimento e respeito, nos momentos de racismo vivenciados e na luta contra ele.

Como espaço de reconhecimento da interculturalidade e da diversidade, a fala da professora D das classes de 1ª série, ilustra, por um lado, o ideal de homogeneidade de sujeitos, mas, por outro, traz o reconhecimento das diferenças. Em uma conversa sobre as crianças de sua sala, ela afirma:

Eles [os alunos] são muito diferentes, seria bom se todos estivessem na mesma fase. Tive que dividir a sala entre os que lê (sic) e os que não lêem, os silábicos e os pré-silábicos [pausa], elas [as crianças] são assim, dão trabalho, mas também olha só elas tem histórias diferentes, famílias diferentes, são diferentes.

No discurso da professora D, que é negra, podemos encontrar dois aspectos: o desejo de que houvesse uma homogeneidade na condição de aprendizagem, de forma de leitura, de escrita e de interpretação, ou seja, é seu desejo, segundo sua fala, que as crianças da primeira série estejam na mesma fase de escrita ou leitura, que não haja, por exemplo, crianças na fase pré-silábica e outras na silábica, certamente pelo desafio que isso representa para o desenvolvimento do seu trabalho como professora/alfabetizadora; por outro lado, a professora constata a diferença existente entre as crianças de sua sala, afirmando que possuem histórias, famílias diferentes e são elas mesmas, diferentes entre si. A diferença não é inteiramente despercebida por ela, mas também não é colocada como matéria-prima pedagógica. Pode-se afirmar que, professoras brancas (H) ou negras (D) da escola pesquisada revelam não possuir suficiente preparo e formação para trabalhar pedagogicamente a diversidade. Na história da formação docente, intervém ainda, as próprias biografias pessoais como brancas ou negras e o que isso representa¹¹.

Como afirma Capelo (2003), os sujeitos possuem diferentes biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, espacialidades, saberes e fazeres que diferem entre si e que devem ser levados em conta. Com isso, além de atividades observadas no cotidiano da sala de aula que remetem ou que poderiam remeter à questão do negro, bem como falas e discursos que tangenciam a questão da diferença e da diversidade, foi observado e acompanhado um projeto específico da escola X, que tem por propósito trabalhar com o tema Cidadania.

4.4. Olhando para o “Projeto Cidadania” e o modo como se desenvolve na escola pesquisada

A escola X, assim como as outras escolas do município, desenvolve o “Projeto Cidadania”, subsidiado pela prefeitura e pela Secretaria da Educação de Hortolândia.

O projeto, como já afirmado, tem por objetivo trabalhar o tema da Cidadania a partir da valorização da pátria, através da execução do Hino Nacional, do Hino de Hortolândia e de apresentações de música, teatro, dança, ou outra forma expressão sobre o tema.

Na escola X, o projeto se desenvolve da seguinte maneira: a cada semana, uma sala de aula fica encarregada pelo desenvolvimento do projeto no seu período, a turma fica responsável por

¹¹ Ver trabalhos de Silva (2003) e Gomes (1995).

preparar e realizar a apresentação da atividade juntamente com a professora responsável pela sala.

Nas sextas-feiras, por volta das oito da manhã, todos os alunos das salas se dirigem ao pátio da escola e, após cantarem os hinos, iniciam a apresentação do projeto num tempo estimado de vinte minutos.

O desenvolvimento do citado projeto foi observado por algumas semanas, permitindo-nos compreender o modo como esse projeto foi sendo significado pelas professoras e pelas crianças.

A apresentação do Projeto Cidadania tem se mostrado um momento de transgressão para as crianças que assistem à apresentação. Num primeiro momento, do início daquela, as crianças ficam nas filas de suas respectivas salas e cantam os hinos sem permissão para conversarem com colegas ou se movimentarem. Embora seja essa a regra, sempre lembrada pelas professoras, as crianças transgridem-na com frequência, já que no momento em que se inicia a apresentação do projeto pela sala responsável, as crianças que estão assistindo, movimentam-se, aplaudem e participam.

Para Vieira (1996), o ato de transgredir é o momento de perturbação da ordem, configurando-se como possibilidade de entrar em contato com o diferente, constatando o outro. Transgressões são verdadeiras alternativas à ordem instituída, é o fazer de outro modo para colocar em confronto um saber próprio com o instituído.

Para Gusmão (2003), o momento de transgressão pode ser exemplificado pelo

(...) comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais (p.204).

Através da transgressão, as crianças vão descumprindo o que lhes é ordenado e criam novos significados, compreendendo as regras e os espaços de uma outra forma.

O recreio e as atividades desenvolvidas a partir do projeto são momentos de transgressão, mas como estão acontecendo as atividades? Elas são momentos de transgressão, de criação de professoras e crianças? Como professoras e crianças lidam com a elaboração das atividades?

Como as atividades do projeto se integram às atividades cotidianas da sala de aula? Como o tema da Cidadania está presente para além das apresentações semanais?

Vejamos alguns momentos de apresentação do projeto, por algumas salas de aulas.

A professora da turma organizou as crianças de sua sala em três fileiras.

Na primeira delas, colocou algumas meninas loiras e nas outras, o restante da turma.

A menina angolana da sua sala ficou na última fileira.

Foi colocada uma música de um Cd.

As crianças cantaram juntas a música e fizeram alguns gestos.

(Caderno de campo - apresentação do “Projeto Cidadania” pela 1ª série, professora D, outubro de 2004)

Um dos aspectos que poderíamos ressaltar a partir dessa atividade é o lugar do negro como aquele que deve estar nas últimas fileiras, escondido. O bonito é o modelo europeu, a criança branca, de cabelo liso, loira etc. Como se constitui a identidade da criança negra brasileira e da criança negra angolana, que na escola é colocada em segundo plano e nunca na primeira fileira?

O que podemos notar na escola é uma ocorrência de oportunidades diferenciadas para as diferentes crianças. Segundo Cavalleiro (1999), é preciso fazer com que todos se sintam aceitos, respeitados e positivamente participantes das atividades desenvolvidas na escola.

Além dessa questão, o episódio, ainda, faz-nos questionar o papel da Cidadania nessa atividade, a vinculação do trabalho com a Cidadania e o fato de se fazer escolhas para compor uma apresentação na qual a etnia, os traços físicos, a cultura são colocados como fatores de escolha, desprivilegiando a criança negra, ou mesmo a criança que não possui os cabelos loiros e a pele branca.

No episódio a seguir, o mesmo tratamento foi destinado a uma outra menina angolana.

A professora da turma organizou as crianças em fileiras e foi chamando criança por criança.

Uma menina angolana se aproximou e se posicionou na frente, a professora pede que ela volte para junto dos outros porque é ela, a professora, quem irá chamar para a fila, justificando que é por causa do tamanho.

Depois de chamar todas as meninas, a professora chama os meninos e por último a menina angolana.

(Caderno de campo - apresentação do “Projeto Cidadania” pela 1ª série, professora D, março de 2004)

Como aconteceu no episódio anterior, nessa turma, o lugar do negro angolano, na condição de estrangeiro, também é atrás, escondido, depois dos outros. Muitas vezes, as instituições educacionais se mostram omissas quanto ao papel de reconhecer positivamente a criança negra no seu cotidiano escolar (Cavalleiro, 1999). Qual o lugar da diferença nessa apresentação? Como é compreendida a diferença pela professora da sala?

Na escola, estão presentes todos os dias, circulando e mediando as relações, múltiplos padrões culturais, que são complexificados por inumeráveis discursos da diferenciação cultural (Souza e Fleuri, 2003). Então, em nome da diferença, segrega-se, classifica-se, colocando as diferenças como ponto de partida para a separação, para a desigualdade.

Outra questão a ser colocada é o modo como o projeto vem sendo desenvolvido e o grau de envolvimento com o projeto por parte das professoras e crianças, fato que podemos observar também no episódio a seguir.

O mesmo Cd citado foi colocado nesse momento. Algumas crianças brancas colocaram máscaras de animais (macaco, leão, pássaro e coelho) e fizeram os gestos que cada animal específico faz, a partir da canção sobre o meio ambiente e sua preservação.

(Caderno de campo - apresentação do “Projeto Cidadania” pela 3ª série, professora B, novembro de 2003)

A partir dessa apresentação, uma questão se faz presente: como é compreendida a cidadania pelas crianças que participam do projeto? Elas apenas reproduzem músicas, gestos, colocam máscaras, falam de animais, de preservação, mas demonstram fazer isso apenas mecanicamente, como obrigação, como dever que não é discutido e, conseqüentemente, não chega a ser compreendido.

Numa outra atividade dessa mesma sala de aula, a professora, ao trabalhar com o tema Cidadania, pergunta às crianças o que é cidadania e pede para que dêem exemplos de atos cidadãos, as crianças, então, ficam em silêncio.

Em uma sala de 4ª série, a professora também pergunta às crianças o que é Cidadania e por não receber respostas, simplifica, dizendo que cidadania é a mesma coisa que democracia, e a explicação acaba por aí. O que para as crianças é uma e outra coisa, não se sabe.

Há que se pensar sobre o modo como professoras e crianças compreendem e vivenciam a cidadania a partir do projeto oficial, a partir das atividades em sala de aula ou de suas interações com o mundo, posto que não ocorre um processo reflexivo, de troca e de conhecimento para todos os envolvidos.

O exemplo a seguir também é uma apresentação que se utiliza de uma música de CD. No entanto, esta nos traz um outro elemento que esteve presente em algumas das apresentações, qual seja, o da reprodução de estereótipos.

Uma menina branca vestida de indígena se posiciona na frente de sua turma e, com o auxílio do Cd, a turma apresenta uma música que trata do respeito aos indígenas.

(Caderno de campo - apresentação do “Projeto Cidadania” pela 2ª série, professora A, novembro de 2003)

O que podemos ver nessa apresentação é a repetição dos estereótipos, como a roupa da criança que imita o indígena norte-americano, bem como as suas pinturas no corpo e o penacho na cabeça. A cidadania, nesse caso, é significada como respeito aos indígenas, então, a criança é trazida vestida de indígena e, tal como quando da questão do meio ambiente, fala-se do desperdício de água e não mais que isso. Assim, o que se tem é um discurso cristalizado e vazio

de sentido para as próprias crianças e, talvez, para o próprio adulto encarregado da atividade, a professora.

Nas observações realizadas no interior das salas de aulas, no momento em que a turma preparava a apresentação do projeto, falas como, “colocaremos uma música e todos vão cantar bonitinho”, “os que ficarem na frente da fila têm que saber cantar e fazer os gestos para ficar bonito”, “não agüento mais esses projetos, todo ano a mesma coisa”, “ainda temos que ensaiar para sexta-feira” foram falas correntes por parte das professoras.

A partir dessas falas, podemos questionar como tal projeto, assim como muitos outros, são desenvolvidos na escola, elaborados por especialistas, repassados a partir de oficinas aos diretores e depois aos professores sem um envolvimento e participação efetiva. Qual a compreensão das professoras de um projeto que não contou com a sua participação no processo de elaboração? No “Projeto Cidadania”, a forma como estão organizadas as atividades propostas atendem às necessidades e expectativas do processo educativo?

A preparação das apresentações do projeto, assim como as próprias apresentações, demonstram como no espaço da escola determinados rituais são repetidos indistintamente.

Segundo McLaren (1992), “os rituais simbolicamente transmitem as ideologias sociais e culturais” (p.39). O que vimos nesse projeto foi a reprodução de ideologias, como no caso da menina negra angolana que é colocada na última fileira em razão do desprestígio da imagem do negro, seja ele brasileiro ou não.

Examinado no contexto da ação simbólica, os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informações cognitivas e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão dos estudantes (...) (McLaren, 1992: 30).

Embora, os rituais pedagógicos pareçam simplesmente atos repetitivos, eles expressam e são capazes de refletir concepções, visões de mundo que influenciam nas representações e percepções dos sujeitos ali envolvidos, legitimando supostos lugares sociais do negro, visões estereotipados de indígena, de cidadania.

Como extensão dos projetos desenvolvidos durante o ano escolar, a Secretaria da Educação do Município, em conjunto com a prefeitura, organiza anualmente um encontro – a Gincana Cultural – com todas as escolas. Este conta com diversificadas atividades, uma delas é a apresentação de uma paródia por parte de cada escola.

A paródia é desenvolvida a partir de um tema para todas as equipes, sendo que no ano de 2003 foi “Cidadania”. Ao que parece, essa atividade é uma apresentação pública do modo como o Projeto Cidadania é realizado no interior de cada escola durante o ano letivo.

Nesta atividade, o tema Cidadania foi representado pelas diferentes escolas através de questões como o combate à violência, à discriminação, às drogas, à guerra, a luta pela preservação da natureza, da água, a busca do direito a ter direitos etc. Duas imagens dessas apresentações públicas das paródias, permitem nova reflexão no presente debate.



Foto 1



Foto 2

As imagens permitem pensar no modo como foram produzidas as atividades, o envolvimento das crianças e dos adultos, bem como o significado deste trabalho para esses sujeitos.

Na primeira foto, podemos observar que a escola trouxe algumas imagens de diferentes sujeitos, o caipira, a negra, o indígena e o japonês, trazendo à pauta a discussão de que não importa a raça, todos possuem o direito de ser cidadãos.

Embora reconheçamos a dificuldade de trazer as imagens desses sujeitos sem estereotipá-los, nota-se que, a figura da negra aparece com trajes de trabalho (com um lenço na cabeça). Essa imagem expressa um racismo sutil, remetendo a condição da mulher negra à de trabalhadora braçal, doméstica, cozinheira, como se observa em livros didáticos, por exemplo.

A imagem do indígena representado na paródia também se apresenta de modo estereotipado, em nada se parecendo com os indígenas brasileiros da atualidade. Outra imagem é a do homem rural que surge ridicularizado, caricaturado, reforçando a imagem do homem do campo como o “caipira”, “o engraçado”, que ridiculariza o homem do campo, o trabalhador rural.

É preciso nos perguntarmos o porquê dessa forma de representação do indígena, do negro, da mulher negra. Estaria essa representação relacionada com as representações sociais desses sujeitos? Por que trazer algumas imagens congeladas no tempo e no espaço?

As representações sociais do negro, do indígena, da mulher, presentes no imaginário dos sujeitos presentes no tecido social e naturalizados, nesse momento, são trazidos para a atividade e assim, uma vez mais, são legitimados.

Ao tratar da formação das imagens, como a do índio como selvagem ou preguiçoso, do negro como indolente e bom de samba, ou da mulata como sensual, Gusmão (2003) afirma que tais imagens, ao transitarem por nossas mentes e por nossas vidas acarretam consequências sobre o que é vivido por nós.

Dessa forma, além dessas imagens trazerem à tona as imagens legitimadas no social também legitimam para as crianças e todos os demais os estereótipos que são, assim, naturalizados.

Na segunda foto, na atividade elaborada pela escola X, podemos notar que a escola trouxe três crianças, um menino negro angolano e duas meninas, uma de ascendência japonesa e outra branca para falar que ser cidadão é ter direitos.

A riqueza da diversidade presente nessa escola, em especial, a presença angolana foi abordada como elemento constituinte, mas não se trouxe crianças negras brasileiras para essa representação, como também não se fez referência explícita ao direito à diferença como condição de cidadania.

Podemos, então, perguntar-nos: o que significou a presença do menino angolano nessa atividade? Qual o lugar da criança japonesa nessa atividade? Por que a criança negra não se fez representar nessa atividade? Ela já estaria aí representada pelo Outro, também negro?

Uma vez mais, a dificuldade da escola X em trabalhar com a diferença e discutir a diversidade social e cultural como riqueza e direito não acontece. As perguntas ficam sem respostas já que a atividade não relaciona e não explicita os vínculos dos sujeitos e de suas histórias com a questão da cidadania.

Uma vez mais, a atividade escolar se faz como um fazer técnico e prescritivo, desprovido de sentido e de significado para os sujeitos envolvidos.

Tais questões permitem pensar o lugar da criança negra angolana e brasileira na sala de aula, levando-nos a considerar como se inserem essas diferentes crianças nesse cotidiano escolar, seus vínculos, seus laços de amizade, suas relações com os outros sujeitos, como, enfim, estruturam-se os cotidianos escolares e o que eles nos dizem.

CAPÍTULO V

O QUE DIZEM AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR ACERCA DA SUA IMAGEM E DOS LAÇOS DE AMIZADES

*“Era uma vez uma menina linda, linda
Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas,
daquelas bem brilhantes
Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito
fiapos de noite.
A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da
pantera negra quando pula na chuva”
(Machado, 2003)*

Quem é a menina bonita na sala da aula e no cotidiano escolar? Qual o lugar da criança negra brasileira, da angolana e da criança branca nesse espaço? Como essas crianças se relacionam entre si? Que laços crianças negras criam no espaço da sala de aula? Quem é o seu melhor amigo?

As questões aqui colocadas nos fazem pensar no lugar da criança negra na escola, no modo como sua imagem vai sendo forjada, sua identidade vai sendo constituída, pensando suas relações com os demais sujeitos da escola. Algumas dessas imagens são verbalizadas pelas crianças.

“Você é o homem preto da C&A!” [referindo-se ao menino angolano E., 2ª série].

“Ô, seu beijudo!” [referindo-se ao menino negro P., 3ª série]

“Quem está brigando com o macaco!” [referindo-se ao menino angolano E. 3ª série]

“Como você se sente tendo seu cabelo grudado com super bonder. Você pode ir em casa para eu fazer um churrasco?” [“entrevista” com a menina angolana L., 4ª série, feita por um menino da sua sala]

Nas falas dessas diferentes crianças das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, podemos observar em diferentes situações, xingamentos étnicos por parte das crianças brancas em relação às crianças negras angolanas e brasileiras, falas que dizem respeito à pele, cabelo e traços físicos, que vão consolidando para essas crianças o seu lugar de inferioridade, de não-beleza no espaço cotidiano da sala de aula.

Os xingamentos étnicos e ofensas têm por função consolidar o estigma em relação ao sujeitos negros (Cavalleiro, 2000). Os apelidos, assim como as ironias e dissimulações, segundo Cavalleiro (1999), encobrem o preconceito latente e também favorecem a interiorização/cristalização de idéias preconceituosas e atitudes discriminatórias.

O que fica no imaginário de crianças de 7 a 11 anos que vivenciaram tais situações, que têm o seu corpo, seu cabelo, sua pele submetidos a valorizações que implicam em relações de dominação, poder, legitimidade de uns em detrimento de outros?

Em busca de explorar as questões aqui enunciadas foram realizados dois tipos de atividades com as crianças das séries iniciais da escola pesquisada.

A primeira atividade é o *Desenho de Si*, possibilitando compreender o que as crianças representam em seus imaginários acerca de si, do seu corpo, cabelo; como constituem a sua imagem, a sua identidade a partir das vivências e, principalmente, dos conflitos e situações de preconceito e discriminação vivenciadas em sala de aula.

A segunda atividade é o *Desenho do(s) Melhor(es) Amigo(s)* da sala de aula, que possibilita pensar as relações que se estabelecem entre as crianças nesse espaço, os laços de amizade, o modo como a diversidade étnica e cultural, entendidas como diferença, materializam-se na relação entre crianças negras angolanas e brasileiras e crianças brancas.

A atividade foi desenvolvida em diferentes salas e períodos.

Quadro I – Salas nas quais as atividades foram realizadas

Salas que realizam os desenhos	Período	Ano de realização da pesquisa	n.º de alunos que realizaram os desenhos
2ª série	Tarde	2003	42
3ª série	Manhã	2003	36
4ª série	Tarde	2003	30
1ª série	Manhã	2004	35
2ª série	Manhã	2004	36
3ª série	Manhã	2004	39
4ª série	Manhã	2004	35
4ª série	Tarde	2004	33
Total de desenhos			286

Como podemos observar no quadro acima, foram recolhidos cerca de 286 desenhos nas 8 salas pesquisadas. O número de desenhos recolhidos, assim como a quantidade de crianças em cada sala, impossibilitou ouvir de todas as crianças as impressões sobre a atividade, o fato de se desenhar, identificar os colegas, o porquê de realizar o desenho daquele modo, entre outros aspectos. O fator tempo de execução da atividade também se colocou como uma dificuldade na possibilidade de ouvir as crianças.

Ao conversar com as professoras responsáveis pelas turmas, elas, em sua maioria, determinaram um espaço de tempo de cerca de 20 minutos no término da aula, no término de uma atividade, no espaço entre uma atividade e outra e ainda no momento em que a professora precisasse realizar uma atividade individual (preenchimento de fichas, formulários, notas, correção de provas).

As crianças passam mais de 4 horas na escola, na maior parte do tempo realizando atividades de leitura e escrita e ao propor-lhes a atividade do desenho, que se diferencia da rotina diária das aulas, é esperado que haja o consumo de um certo tempo para a passagem de uma atividade para outra, e com isso, os vinte minutos reservados para toda atividade mostrou-se muito curto.

Dessa forma, o tempo destinado à realização das atividades, o número elevado de crianças em cada sala foram fatores que, somados, contribuíram para a impossibilidade da realização das atividades nas condições ideais de pesquisa, ou seja, de que todos pudessem se manifestar com respeito aos próprios desenhos. Dessa forma, apenas algumas crianças de cada sala foram ouvidas sobre seus desenhos, de modo aleatório, sendo possível compreender, a partir de suas falas, o

porquê do desenho ser realizado daquela forma, como o fizeram e em que circunstâncias citaram determinado amigo(a).

No desenvolvimento da atividade, o lugar das professoras foi o de observar a atividade e as crianças, auxiliando apenas no início da atividade com a solicitação de que as crianças deixassem apenas lápis de cor, canetinha e giz de cera em cima da carteira. De modo geral, as professoras não interferiram no desenvolvimento da atividade.

5.1. O imaginário e as representações das crianças acerca de si mesmas

A questão que então se coloca é: como crianças negras brasileiras, crianças negras angolanas lidam com a sua imagem, com o seu retrato que vêem ser forjado cotidianamente no espaço da escola?

Na escola, assim como nas diferentes instituições da sociedade, a diversidade étnica e cultural está presente, ela é parte da constituição da sociedade.

Segundo Capello (2003), a escola que temos:

(...) não foi concebida para atender às diferenças sociais, aliás a sua organização está voltada exatamente para apagar as diferenças sociais e culturais, contribuindo significativamente para a manutenção da cultura branca/ocidental, fazendo parecer que não existem desigualdades (p.122).

A escola, como espaço de socialização, impõe valores, culturas, padrões de comportamento que são cotidianamente “lembrados” por ações, falas, gestos, seja por iniciativa das crianças ou dos professores.

Para Godoy (1999), o desenho infantil:

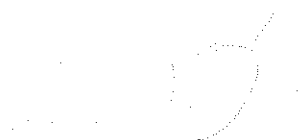
(...) se constitui em fonte de expressão muito importante para que a criança represente a forma de entender o mundo que a cerca, e, mais que representar esse mundo, ela também expressa, por meio de seus grafismos, seus sentimentos, muitas vezes com uma maior espontaneidade que verbalmente (p.79).

Segundo a mesma autora, qualquer criança no espaço escolar:

pode apresentar dificuldades quanto a sua auto-imagem, autoconceito e auto-estima, que influenciam diretamente em sua vida escolar e no seu desempenho acadêmico, levando até mesmo a um fracasso (Godoy, 1999: 75).

Assim, como é para a criança negra brasileira ou angolana a construção de sua imagem se pensarmos os preconceitos, estereótipos e discriminações que sofrem os negros? Se qualquer criança pode apresentar dificuldades na sua representação, como é se representar para estas crianças em particular?

O menino P., negro e brasileiro, dá-nos a dimensão do que é representar o seu corpo.



P. (negro, 10 anos - 3ª série)

Inicialmente, a criança procurou representar o seu corpo por diversas vezes, mas constantemente o apagava. Depois de um tempo, levantou-se de sua carteira e se dirigiu a mim perguntando se poderia desenhar apenas o seu rosto, depois de ouvir a resposta afirmativa, voltou para o seu lugar e, então, representou-se do modo como estamos observando acima.

É importante ressaltar que o menino P. é uma criança considerada acima do peso e este fato é transformado em xingamento por parte dos colegas em diversos momentos observados. Nesse sentido, a representação de P. sobre o seu corpo envolveu símbolos, representações e o modo como o seu corpo é visto pelo outro. O outro também nos dá a dimensão do que somos e, neste caso, do que não se é, sendo a diferença de P. vista como negativa.

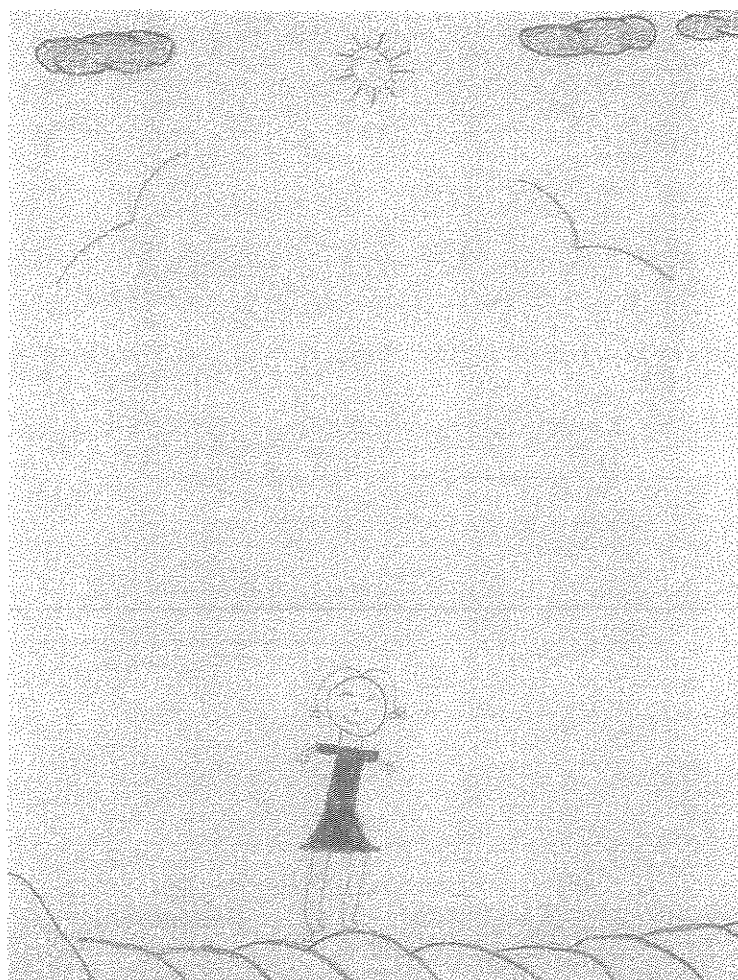
Segundo Gomes(2003):

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes (p. 174).

Para a criança, a realidade exterior é muito importante. O que ela é será determinado pela realidade exterior, por aqueles que a cercam. No caso da criança negra P., a vivência de situações como a citada influenciará na sua auto-estima em razão das relações sociais e históricas que vivencia (Romão, 2001).

Outro aspecto presente no desenho de P. é com relação ao desenho do seu rosto, os lábios e os cabelos enrolados são traços negros presentes no seu desenho.

No entanto, no caso de D., como de outras crianças negras brasileiras, ocorreu uma dificuldade em desenhar o cabelo negro.



D. (negra, 10 anos-3ª série)

A menina negra, ao representar o seu cabelo, o faz de modo diferente daquele que possui na realidade. O desenho de seu cabelo não coincide com o seu próprio cabelo, que normalmente está amarrado para trás e é curto.

A dupla cabelo e cor, segundo Gomes (2003), tem desempenhado um importante papel na construção da identidade negra do Brasil, influenciando no modo como o próprio sujeito negro se vê e como é visto pelo outro.

A forma como o par “cor de pele e cabelo” é visto no imaginário social brasileiro pode ser tomado como expressão do tipo de relação raciais aqui desenvolvido. Nesse processo,, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender as nuances do nosso sistema de classificação racial, o qual, além de cromático, é estético e corpóreo (Gomes, 2003b:137)

O desenho de D. é representativo dos desenhos das crianças negras pesquisadas em termo de uma representação rápida de si, não se prendendo a detalhes do corpo, roupa e cabelo. É importante ressaltar também o não uso da cor para pintura do corpo.

No desenho a seguir, tal como no desenho de D., não há uso de cor na pintura do corpo e não foi utilizado cor para definição da roupa, assim como não se prende a detalhes. Desse modo, esses desenhos mostram, como nos diz Gomes (2003), a forma como a cor, o corpo e a estética negra, ao longo dos tempos, foi sendo construída segundo as relações raciais presentes no nosso país.



B. (negra, 11 anos- 4ª série)

No entanto, ao contrário da maioria representativa dos desenhos das crianças negras brasileiras, o menino L. usa cor para colorir o seu corpo.



L. (negro, 11 anos- 3ª série)

Embora L. tenha usado lápis de cor para a definição de seu tom de pele, é preciso observar que ele fez uso de uma cor que não representa a sua cor na realidade. O menino utilizou a cor de lápis rosa claro para definir a sua pele. O uso de uma cor de lápis que não corresponde ao seu tom de pele pode nos remeter à questão do embranquecimento. Segundo Silva, A. (1997), o sujeito negro foge de si mesmo em busca de se aproximar do ideal branco, europeu de beleza – ideal do branqueamento. A busca pelo embranquecimento é resultante do processo de inculcação do estereótipo inferiorizante que visa produzir a rejeição de si próprio ou de seu padrão estético.

Diante dos indícios presentes nos desenhos das crianças negras brasileiras, pergunta-se: por que a dificuldade de se representar? O que leva crianças negras a se representarem minimamente, sem uso de cor ou sem definição de seu tom de pele?

A quase ausência de modelos e referências para as crianças negras brasileiras é um fator importante a ser considerado quando pensamos a representação do corpo negro. Um exemplo nos

é dado quando, ao realizar a exposição¹ das atividades desenvolvidas na escola X, duas fotos, dentre outras que foram expostas, e que traziam crianças negras fez com que o menino negro brasileiro F., ao se ver em uma das fotos, admirado, dissesse:

“ Professora, esse sou eu ... Você colocou uma foto minha aqui, vem vê, e esse é meu irmão da primeira série, e ... olha aqui, também a minha irmã está aqui ... ”

Ao identificar seus irmãos, em uma outra foto, ele sorri e diz:

“Você colocou eu, meu irmão e minha irmã no seu trabalho!”

A surpresa diz respeito à ausência sistemática de imagens negras em murais da escola, em livros e mesmo em revistas. Assim, o corpo negro ao ser representado e exposto seja nos murais da escola, na sala de aula, nos livros didáticos, oferece à criança negra um referencial positivo e possível, na medida em que a imagem que é divulgada seja na escola ou fora dela é sempre a do corpo, do cabelo e da estética branca.

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (Gomes, 2003a: p.171).

A escola, como uma das instituições presentes na sociedade, tem papel importante na constituição das identidades. No caso da identidade étnica da criança negra brasileira e também da angolana, o seu papel não é diferente. A partir das muitas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, a identidade vai se dando de forma positiva ou negativa. Assim, as relações presentes na escola contribuem para dar a essas crianças a dimensão do que são e serão a partir desse contato e de possíveis conflitos cujos significados são criados e recriados, bem como, as representações são reforçadas e reproduzidas.

¹ Após o término da realização da pesquisa de campo na escola X, houve uma reunião com o diretor da escola no intuito de organizar uma exposição da pesquisa realizada até aquele dado momento, assim como das atividades realizadas durante a pesquisa de campo, dos registros fotográficos decorrentes. Ao final da dissertação a exposição será retomada.

A representação ligeira, sem muitos detalhes da criança negra nos remete ao modo como o sujeito negro é visto, compreendido pelos outros sujeitos. O lugar do negro na sociedade brasileira, segundo Fernandes (1978), desde a escravidão e mesmo com o seu fim, é um lugar desprestigiado. O negro, desde a escravidão, foi e é deixado em segundo plano, se fazendo um ser de segunda classe.

Dessa forma, o sujeito negro, bem como a criança negra tem como única alternativa negar a si mesma, como é o caso de L., B. e D. Para Gomes (2003b), a sociedade ensina ao negro brasileiro, desde muito cedo, a negar-se a si mesmo. Será este o caso vivido por crianças angolanas, no interior da escola?

Observaremos o desenho de M., uma menina angolana.



M. (angolana, 14 anos – 4ª série)

Ao observar o desenho de M. notamos que ao se desenhar, se representou enquanto mulher angolana, com quadril largo, que na cultura angolana é sinal de fertilidade e de beleza feminina comum em toda a África.

O desenho da menina M., diferentemente dos desenhos das meninas negras brasileiras, apresenta detalhes na representação do seu cabelo, do formato do corpo e também há o desenho de um adereço no pescoço. Pode-se ainda perceber, com relação aos desenhos anteriores, que aqui o corpo negro ocupa visivelmente o espaço da folha, o que não acontece com o desenho do corpo negro da criança brasileira.



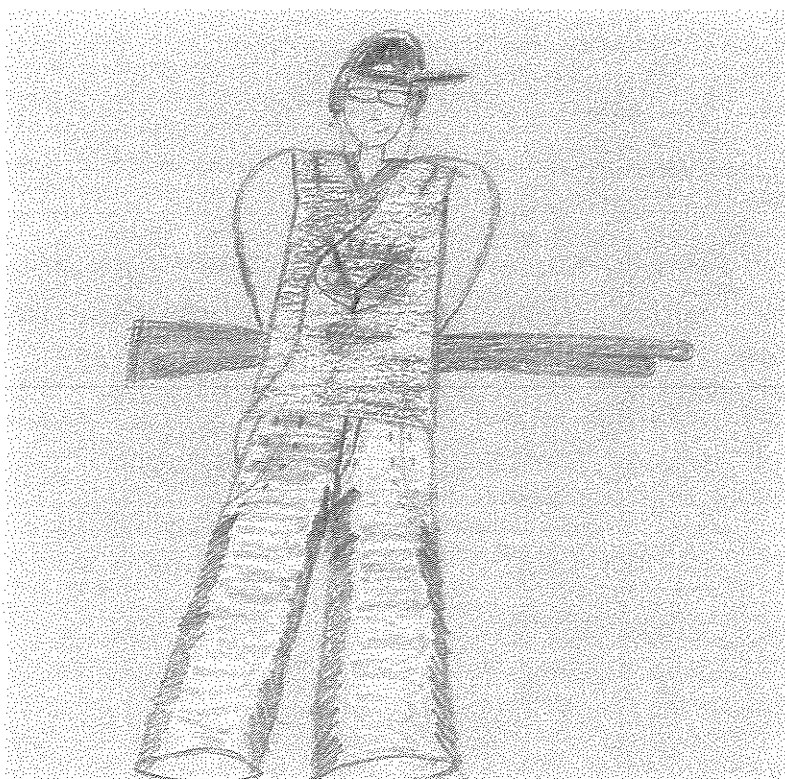
E. (angolano, 10 anos – 3ª série)

O fato se faz presente também, no desenho de E. Ao desenhar-se, o menino angolano E., assim como M., ocupa o espaço da folha, porém, como as demais crianças negras das salas de aula, não faz uso de cor para desenhar a tonalidade da pele. O desenho de E. reforça o debate e revela que, embora, angolano, ao estar inserido no contexto escolar brasileiro, que nega as diferenças e assume uma cultura única, branca, européia, leva-o a também se representar de modo muito parecido com as representações das crianças negras brasileiras, ao mesmo tempo em que delas também se diferencia. O que de comum os aproxima e por quê?

O fato de E. se representar como jogador de futebol revela algo comum ao imaginário

social do povo brasileiro e do povo angolano: o futebol como espaço de visibilidade e de sucesso. A inserção em Angola do futebol brasileiro, via mídia, colabora por firmar elementos e símbolos considerados característicos da cultura brasileira. No entanto, se para o negro brasileiro o futebol é condição de ascensão social, o mesmo não se pode afirmar, de forma taxativa, no tocante à criança angolana. Sua história é outra e, por mais que partilhe elementos comuns à cultura brasileira, seus significados podem ser outros. Nesse sentido, pode ou não estar em jogo, um sentido de exclusão, mas é necessário investigar mais, e ter outras evidências para chegar a essa conclusão, embora nota-se o desejo de integração, quando E. se representa com o uniforme de time brasileiro explicitado no emblema da camisa e do short e, na legenda do desenho.

É com relação a uma trajetória histórica específica que se pode considerar o desenho de S. de 9 anos, também angolano. Seu desenho diz da imagem que tem de si, da sua infância, uma imagem vinculada ao seu país de origem e à história de Angola.



S. (angolano, 9 anos – 3ª série)

S. se desenha segurando nas mãos uma arma de fogo, como um guerrilheiro angolano, representando as vivências ou imagens que possui em seu imaginário sobre a infância, sobre o seu país e a guerra civil que o caracterizou até bem recentemente. Podemos perceber o quanto

ainda está presente no imaginário deste menino a imagem do seu país de origem – Angola – mesmo estando no Brasil há quatro anos.

O menino S., entretanto, jamais expressou verbalmente a saudade de seu país, jamais ressaltou a sua origem, mas no desenho representou o que havia em seu imaginário, possivelmente uma imagem vinculada à guerra civil em Angola. A guerra não está presente no imaginário da criança brasileira e a presença de armas em desenhos escolares chega a ser coibida por professores.

Nota-se, também nesse desenho, a imagem de um menino jovem, com muito mais idade que S. Ele se desenha muito maior do que é na realidade, ocupando quase toda a folha, como aconteceu também nos desenhos da menina e do menino negros angolanos citados anteriormente. Se o fato mostra uma excelente noção de perspectiva com uma noção de profundidade, de distância e de proporção não encontrados com tanto destaque nos desenhos de outras crianças brancas ou negras brasileiras não se pode restringi-lo apenas a isso.

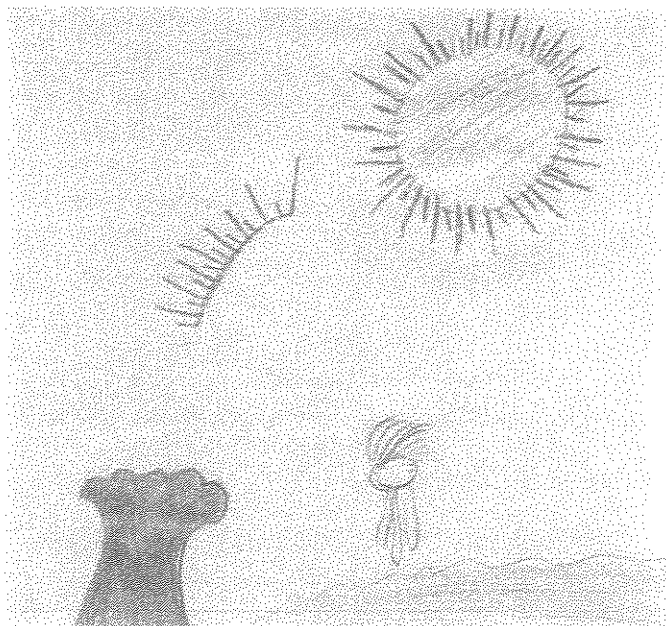
A guerra civil em Angola armou e perfilou nas frentes de combate crianças muito pequenas, que roubadas de sua infância, cresceram antes da hora, fazendo-se jovens e adultos num corpo ainda em desenvolvimento. Lembranças de histórias vistas ou ouvidas? Não se sabe, mas sem dúvida podem estar presentes.

É nesse sentido que os desenhos são “reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (Gobbi, 2002: 71).

No caso do menino angolano S., é possível que ele expresse o contexto vivido no passado, talvez como um contexto desejado, levando em conta que veio para o Brasil há cerca de quatro anos e, possivelmente, ainda guarda em sua memória lembranças de suas vivências no país, de seus laços afetivos, de amizades, assim como imagens da guerra.

No caso de crianças brancas e brasileiras, representadas por A. e L., os desenhos também refletem o que vivenciam no contexto social.

A. apresenta dificuldades de leitura, escrita e compreensão na sala de aula, ressaltadas pela professora e, ao se desenhar, o faz ligeiramente, desenhando primeiro árvores, sol e depois o seu corpo.



A. (branca, 7 anos – 2ª série)

A menina A. iniciou o desenho do lado de traz da folha, tentou por duas vezes se desenhar. Depois se levantou e me perguntou:

“Posso desenhar árvore também?”

Após ouvir a resposta positiva, ela retornou à sua carteira e então se empenhou em desenhar a árvore e o sol, depois fez a sua imagem.

Ao entregar o desenho, eu digo:

“Essa é a A., então vamos colocar o nome aqui.”

Em voz baixa ela diz:

“ Fiquei feia!”

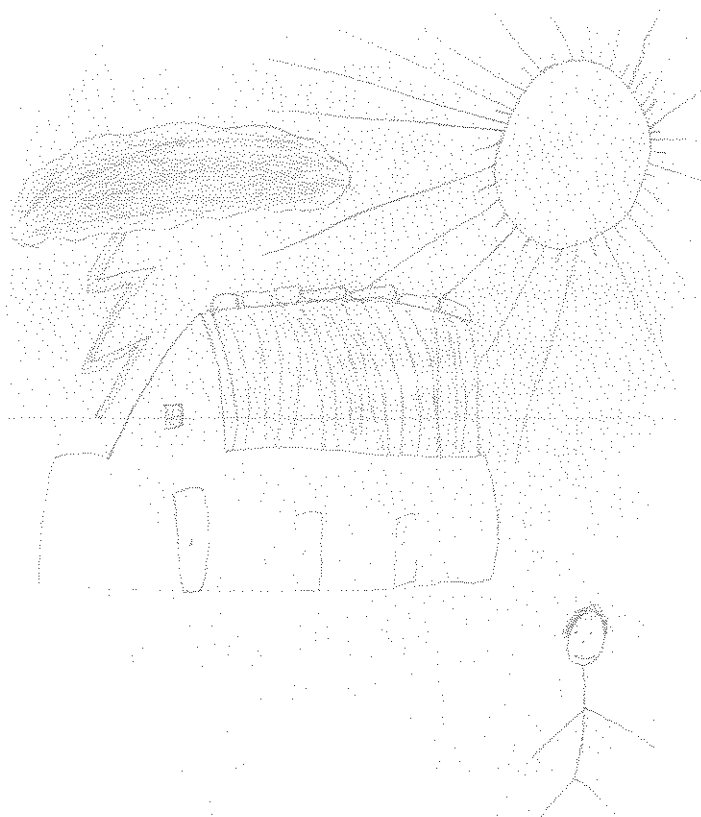
Pergunto se ela não está satisfeita com o desenho que fez e ela responde:

“ Não é isso, é que sou feia mesmo.”

Durante as aulas, a menina A. normalmente é incomodada pelos colegas pelo fato de não estar escrevendo ainda. Quase sempre é chamada no meio da aula para ir para o reforço e acaba

sempre ficando sem copiar toda lição e quando retorna à sala, está sempre tentando copiar o que os outros colegas já fizeram, então pede para não apagar a lousa, isso se torna motivo de risos e falas quanto ao seu atraso na cópia da lição.

O caso de A. e L., que são brancos, não passa pelo estigma da cor como é o caso dos seus colegas negros, porém, resulta serem ambos estigmatizados pelos demais por conta das dificuldades de leitura e escrita. São ambos “diferentes”, mas portadores de uma diferença que se explicita no interior da sala de aula. L. é repetente e, junto com A., frequenta o reforço escolar. É assim que L., ao se representar, usa traços gerais e antes de desenhar a si próprio desenha o sol, a casa, as nuvens, buscando uma riqueza de detalhes nesses pequenos desenhos e o seu corpo ele desenha minimamente e de modo ligeiro. Como se escondesse para não ser visto, para não ser notado. Se encolhe, menor que a casa, que o sol, que a nuvem num canto da margem direita da folha de desenho.



L. (branco, 9 anos – 2ª série)

Que imagens essas crianças têm de si? Que imagem os outros forjaram delas?

Uma possível resposta para esse questionamento estaria no modo como estas crianças são compreendidas na sala de aula, o modo como a professora se refere a elas, a imagem que os outros fazem delas, imagem esta que é verbalizada através de xingamentos como “burro”, frases como “você é repetente”, para o menino, ou “você vai repetir de ano” e “você não sabe nada”, para a menina.

Segundo Brandão (1986), os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si, imagem que é construída ao longo das experiências de trocas com os outros.

Algumas imagens e modos de tratamento destinado às crianças negras angolanas são aqui trazidos.

1- *“L. uma menina angolana de 10 anos observa uma criança de sua sala conversando na hora do recreio e se aproxima. Tenta conversar com aquele grupo de meninas e não é escutada, afasta-se do grupo e volta a se sentar isoladamente.”* [Caderno de Campo, 10/05/2004]

2- *“Quem é que está brigando com o macaco?”* [Fala de um menino branco da 2ª série se remetendo a um menino angolano]

3- *“Ô, Urubu! É você mesmo.”* [Fala de um menino branco da 4ª série para o menino angolano S.]

4- *“M., quantas vezes eu já falei para você trazer cola na escola. Estou cansada de dizer que você tem que pedir ao seu avô o material. Você nunca traz material!”* [Fala da professora E. para uma menina angolana]

5- *“Pedi para as mães encaparem os cadernos, ela [menina angolana] veio com o caderno desencapado, mandei chamar a mãe dela e aí veio o tio, a mãe mesmo nunca vem. Depois ela veio com o caderno todo mal encapado, com jornal, não foi a mãe que encapou, foi ela mesma. Ah! A M. não faz as lições de casa não, pedi de novo para chamar a mãe dela,*

mas a mãe não veio, a menina diz que é porque a mãe faz faculdade, mas assim não dá, ela tá indo mal” [Fala da professora E. sobre menina angolana da 2ª série]

A partir das falas e situações vivenciadas no cotidiano da escola X, aqui descritos, percebemos que a criança negra angolana é tratada como uma criança negra qualquer e, por isso, merecedora do mesmo tratamento destinado às crianças negras brasileiras.

As três primeiras observações e falas mostram que o que está presente nessa forma de tratamento é o preconceito de marca², ou seja, a cor do sujeito como negatividade. O fato de serem estrangeiros, de terem vindo de um outro país, lhes remete à origem africana. Dizê-los “africanos” na maioria das vezes de modo genérico é como dizer de tudo que se considera atrasado, primitivo, subdesenvolvido, etc. Assim, nesse caso, temos o estrangeiro e o negro juntos no mesmo sujeito, o que pode causar o preconceito e, muitas vezes, o racismo, expresso aqui no isolamento, no caso da observação 1 e nos conteúdos das falas 2 e 3.

Nas falas 4 e 5, pode-se observar que a percepção da criança angolana como uma criança negra qualquer está implícita nas falas e atitudes de professoras ao criticá-las com relação à falta de material escolar. A ausência da mãe quando chamada à escola, aspecto que corriqueiramente é destacado, quando ocorre em relação às crianças negras, é remetida à imagem da família negra desestruturada, que não possui preocupação com o material escolar da criança, entre outros estereótipos comuns a qualquer criança negra e sua família.

Na relação com as outras crianças da escola, as crianças angolanas recebem, na maioria das vezes, o mesmo tratamento destinado às crianças negras brasileiras. Essas, na maior parte das vezes, não fazem parte de grupos montados voluntariamente em sala de aula para realização de trabalhos e, no recreio, ficam isoladas e recebem xingamentos como pudemos observar nas falas das crianças de diferentes salas.

Nas relações professora-aluno, foram observadas algumas falas que dizem respeito ao modo como os negros angolanos são vistos nesta escola.

² Segundo Nogueira (1998) o preconceito de marca diz respeito as imagens negativas do negro, reforçadas pela sua cor de pele, ou seja, quanto mais escuro o tom de pele maior a incidência do preconceito.

“Quando o S. fica bravo, ele fala em angolano!” [Fala da professora G sobre o menino angolano]

“Eles são alegres, gostam muito de música.” [Fala do diretor da escola pesquisada sobre os angolanos]

“Eles [angolanos] são assim, bonitos, são muito bonitos, não é?!”
[Comentário da professora D., ao observar uma menina angolana brincando no parque]

“Eles se vestem com muitas cores... cores bem alegres.” [Fala de uma professora substituta da escola pesquisada]

Como vemos, destaca-se em diferentes momentos, a língua nacional – possivelmente o kimbundo (o falar angolano), que utilizam em algumas situações na escola – bem como as roupas que usam. As roupas usadas, principalmente, por parte dos meninos, são típicas do vestir dos negros norte-americanos, revelando a influência de uma ordem maior, globalizada, que também perpassa a língua.

Embora a língua oficial em Angola seja o português, é preciso atentar para dois fatores: um deles é a presença de línguas nacionais e o fato de muitas famílias preservarem essas línguas e se comunicarem através delas no contexto de imigração, outro fator é com relação ao português falado em Angola com toda a influência cultural e lingüística, entre outras, e o português falado no Brasil. As influências lingüísticas norte-americanas, vindas dos raps e gírias locais, cumprem aí um papel.

Sem ter a visão de que são sujeitos de um contexto maior, os professores ressaltam a origem e a colocam como um empecilho da aprendizagem. Diz uma professora:

“Ela é angolana, não entende nada do que eu falo, vem me perguntar toda hora, não entende nada.” [Fala da professora D para a menina angolana da 1ª série]

Da mesma forma, professoras estranham a reação dos pais quando são chamados à escola.

“Aqui, com eles, você chama os pais para a reunião, e vem o pai e a mãe ou tio, vem a família inteira...risos...” [Fala da professora G.]

Na escola pesquisada, existe a não compreensão da cultura singular e mais geral que envolve a criança imigrante, o que se percebe na afirmação da professora G., diferentemente da fala 5 da professora E., é o estranhamento pelo fato de chamar a mãe na escola e aparecerem também outros sujeitos da família.

É preciso atentar para o fato de que na constituição da família angolana, não são somente os pais biológicos que possuem responsabilidade sobre a criança, que cuidam da sua educação, saúde e vida, mas também os tios e outros sujeitos, por se tratar de uma família extensa. Assim, no âmbito da cultura angolana, todos são responsáveis pela criança, não sendo impróprio comparecerem na escola para atender aos chamados dos professores.

Com relação as crianças brancas presentes nas salas de aulas pesquisadas veremos como G., J., M., M., P., L. e W. se representam.



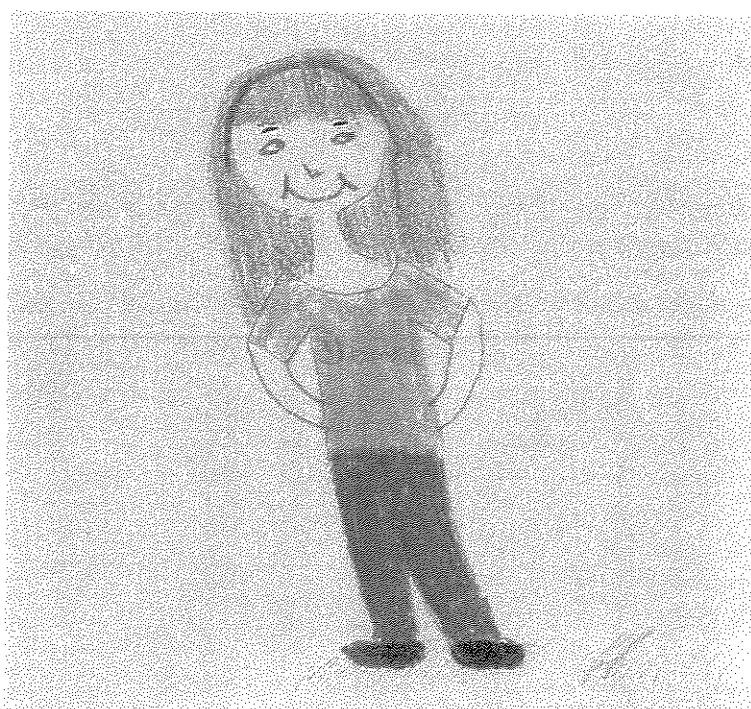
G. (branca, 9 anos – 2ª série)

G. procura fazer uma representação muito cuidadosa, olha para si, observa-se e assim vai completando os detalhes de seu corpo e rosto, ela faz questão de representar até os detalhes presentes em seu vestuário. O rosto representado no desenho é muito semelhante ao rosto da menina, principalmente quanto ao formato e o uso dos óculos.

Ao terminar, G. mostra o desenho e pergunta se está bonito. Comento sobre a riqueza de detalhes com que ela se desenhou e ela diz:

“O meu rosto é redondo mesmo, mas o meu cabelo é mais claro do que eu fiz.”

A observação de G. sobre o seu rosto, assim como o desenho detalhado que fez demonstra a dimensão que possui de si mesma. A auto-estima ou a baixa-estima estão relacionadas com a história de vida social, individual ou coletiva dos sujeitos e no caso de G, que é branca, a sua auto-estima está relacionada com as vivências, certamente, positivas que tem experienciado.

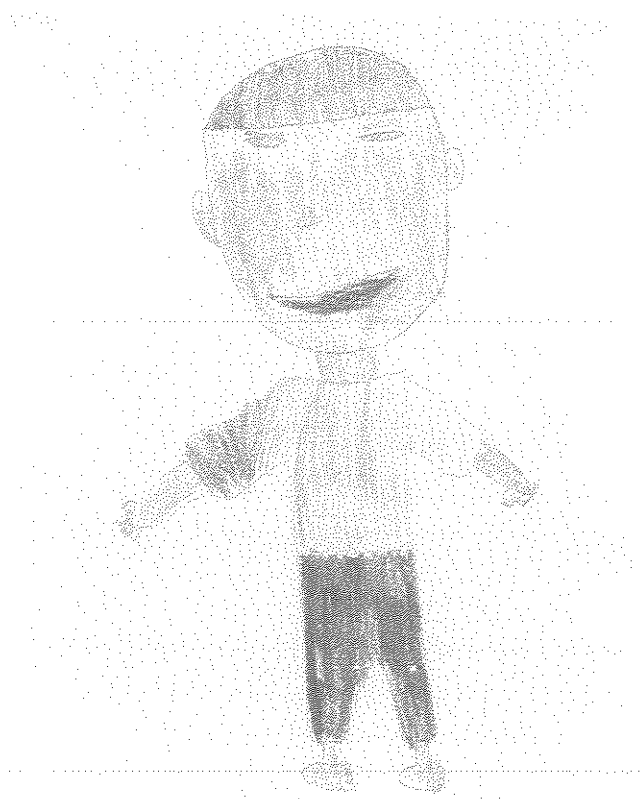


J. (branca, 8 anos – 3ª série)

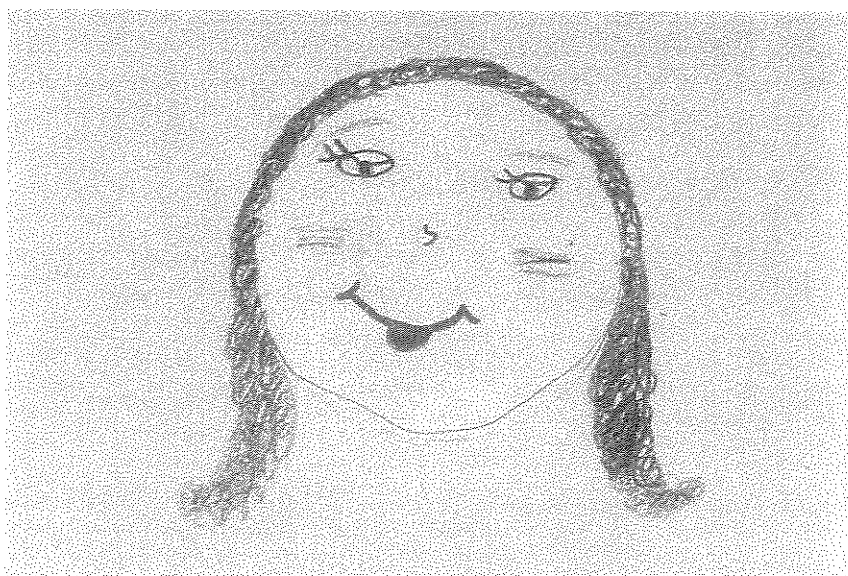
Assim como G., a menina J. também procura representar todos os detalhes, ela se observa por inúmeras vezes e, para finalizar o desenho, acrescenta os mesmo escritos presentes em sua vestimenta.

J. também pergunta sobre o que achei do desenho e, ao observá-lo, volta para sua carteira e finaliza-o com alguns escritos.

No desenho de M. ele procura desenhar o seu cabelo muito parecido com o que de fato é. O menino é descendente de japoneses e ressalta isso no desenho dos olhos e cabelos. Também usa lápis de colorir para definir a roupa que está vestindo naquele dia.



M. (branco, 9 anos – 3ª série)



M. (branca, 9 anos – 3ª série)

M. é uma menina branca de pele que poderia ser considerada morena, possui cabelos cacheados e a representação que fez de si em muito se assemelha ao que ela é. Assim como as outras representações aqui trazidas, ela se preocupa com os detalhes do cabelo e da cor da pele.

P. (branca, 10 anos – 4ª série)



Tal como M., P. também desenha somente o rosto, mas o faz de forma muito detalhada, além de que, por diversas vezes, desenhou sua boca para que ficasse próxima ao que de fato é.

Assim como o menino negro P. (10 anos)³, as meninas M. e P., brancas, também desenharam apenas o rosto. O fato de desenharem apenas o rosto não foi aqui analisado, mas, podemos notar que tanto elas quanto o menino negro brasileiro desenharam detalhes de seus rostos, o menino negro detalhou os seus lábios e cabelo.

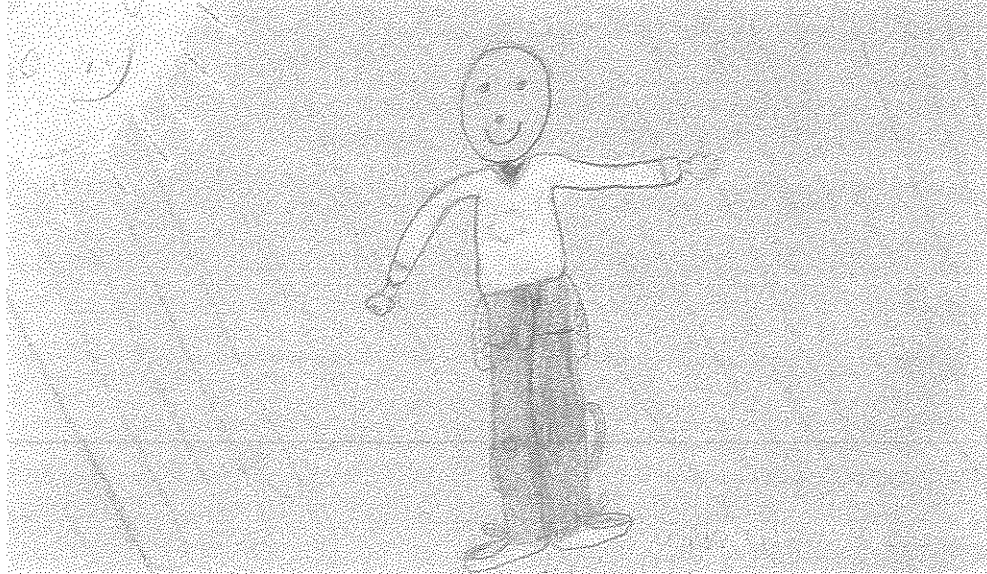


L. (branca, 9 anos – 2ª série)

L., como as anteriores, procura fazer uma representação muito cuidadosa, ela também procura observar os escritos da camiseta que está usando e os representa. Os cabelos são bastante parecidos com os seus cabelos e como usa óculos, ela os colocou no desenho. O fato de ter utilizado o lápis claro para se representar nos faz pensar no modo como esta menina se vê e no modo como se representa, ela realmente é uma menina de pele muito clara. Podemos observar que esse desenho se aproxima do de L. na medida em que ambos buscam usar o lápis de cor para

³ Desenho da página 123.

definir o tom de pele que possuem, mas diferentemente do menino negro, esta menina utiliza um lápis muito próximo ao seu tom de pele. Daí, pensarmos nas diferenças de constituição da imagem de um e de outro e nos aspectos que envolvem tais representações.



W. (branco, 10 anos – 3ª série)

Da mesma forma que as outras crianças, o menino W. também se preocupou em se desenhar muito próximo do que ele acredita que é. Depois de ter entregado o desenho, ele se dirigiu a mim e pediu o seu desenho de volta, tempo depois, trouxe o desenho e disse que faltava um detalhe que ele havia se esquecido, ele precisava desenhar o agasalho que estava pendurado em sua cintura.

Os sete desenhos trouxeram uma representação muito próxima do que essas crianças são na realidade, ou que acreditam ser, havendo o detalhe na roupa, como foi o caso de M., W., J., L. e G.

As meninas M. e L. utilizaram cor para definir os seus tons de pele. O menino M., assim como outros, realizou uma representação do seu cabelo muito próxima do que é visível nele.



E. (branca, 9 anos – 3ª série)

Podemos ver nesse desenho a representação da menina de nove anos, desenhando-se duas vezes e de modo muito parecido. Ela se vira para uma colega e diz:

“Eu me desenhei muito pequeninha!”.

A colega olha para ela e para o desenho e responde:

“Não desenhou não, você é mesmo assim, pequeninha!”

Desse modo, os outros também nos dão a dimensão do que somos, mas também, às vezes, nos dão a dimensão do que não somos, do que não queremos ser.

O espaço escolar também é lugar de constituição de laços, de afinidades, de encontros com seus pares ou de desencontros. Assim, como é para a criança negra o seu contato com os outros sujeitos? Quem são as crianças que se aproximam e se relacionam afetivamente com as crianças angolanas?

5.2. O que dizem as crianças sobre viver a diversidade e a diferença: um olhar a partir dos laços de amizades entre as crianças

O desenho enquanto expressão simbólica, segundo Fernandes (2001), “é carregado de sentidos e significados que fornecem indícios do modo como a pessoa e o grupo social se relacionam com os ambientes natural e sociocultural.” (p.99)

Como indícios, os desenhos do melhor amigo da sala de aula nos possibilitam pensar como, possivelmente, as crianças se relacionam nesse espaço, com quem se vinculam, brincam, conversam, realizam atividades. A partir dos 113 desenhos do(s) melhor(es) amigo(s) temos um quadro representativo dos desenhos realizados.

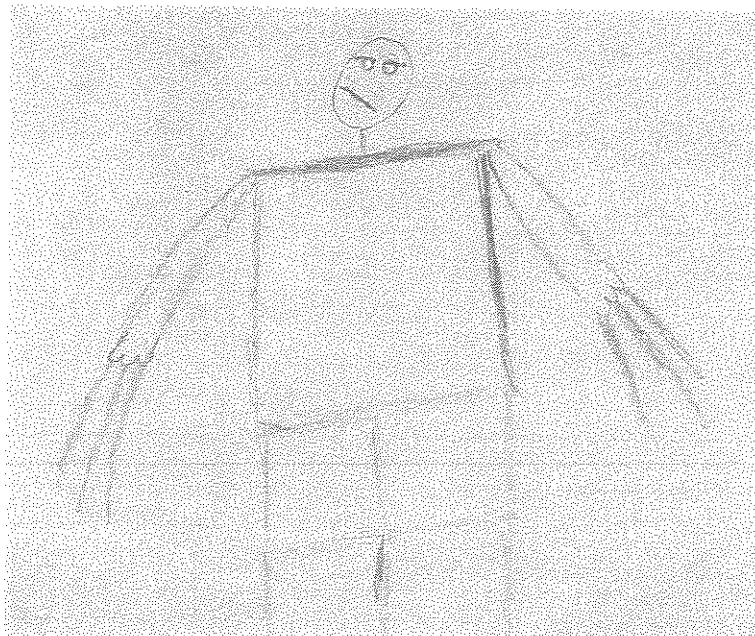
Quadro II – Quadro representativo dos desenhos realizados

Criança que realizou o desenho	Criança(s) desenhada(s)	Total
Branca	Somente branca(s)	57
Branca	Somente negra (s)	3
Branca	Branco(s) e negro(s)	11
Negra	Somente branca(s)	5
Negra	Somente negra (s)	32
Negra	Branco(s) e negro(s)	14
		Total de desenhos : 122

Ao buscar compreender como a criança se relaciona com o grupo e ouvi-la, sujeito social que raramente é ouvido, pode-se compreender as relações, as vivências e as experiências vividas no contato com o outro.

As representações de quatro crianças negras de diferentes salas de aulas nos ajudam a pensar o modo como as relações podem estar se estabelecendo no cotidiano da escola, dentro da

sala de aula, possibilitando pensar como o contato com o outro na sala de aula se dá e com quem brancos, negros e angolanos mais se identificam ou possuem relações e vínculos.



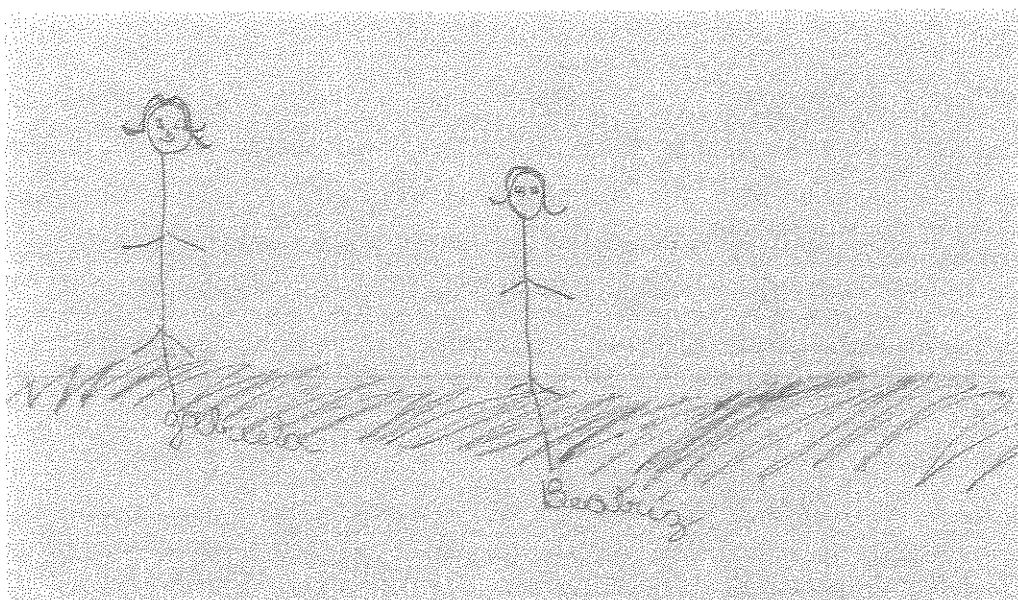
M. (negro, 7 anos – 1ª série)



G. (negra, 12 anos – 4ª série)



P (negro, 8 anos – 2ª série)



J. (negra, 10 anos – 3ª série)

Os desenhos do(s) melhor(es) amigo(s) de cinco crianças negras brasileiras e angolanas identificaram como amigos somente crianças negras. Por que estas crianças, assim como outras das salas pesquisadas, sendo negras, representaram amigos também negros? Estariam elas se relacionando no interior da sala de aula de modo mais significativo com outras crianças negras? Por que somente com negros?

É preciso considerar que as crianças negras expressam o modo como estão sendo socializadas na escola e também na sociedade.

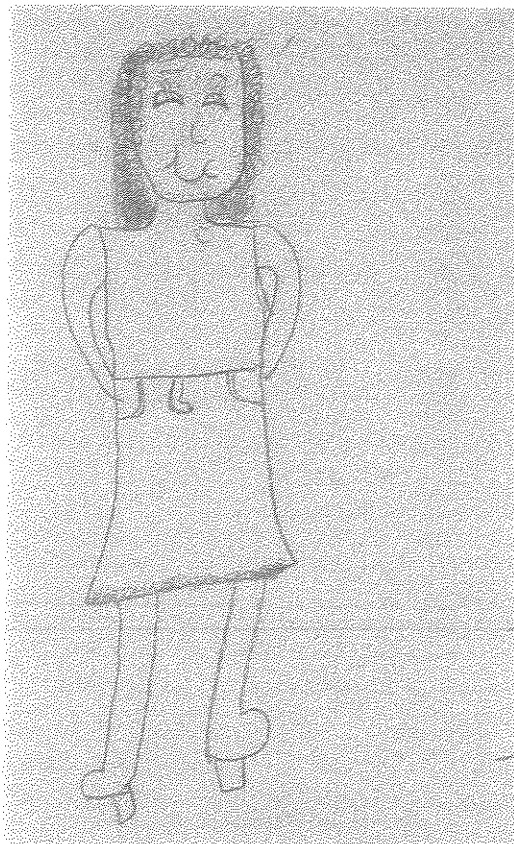
Para Elkin (1968), a socialização é o:

(...) processo pelo qual alguém aprende os modos duma determinada sociedade ou grupo social a fim de que se possa funcionar dentre dêle⁴. A socialização inclui tanto a aprendizagem quanto a apreensão de padrões, valores e sentimentos próprios da sociedade (p.14).

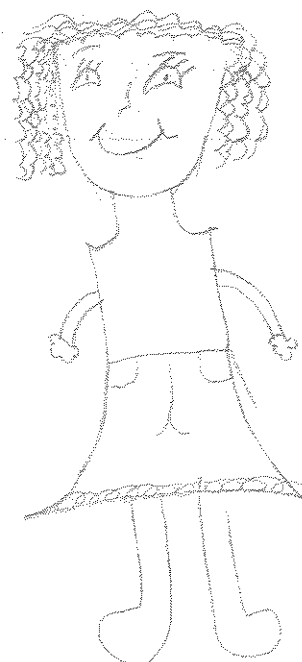
Enquanto apreensão de valores, padrões e sentimentos da sociedade, o que os desenhos parecem dizer é que essas crianças negras estão sendo socializadas para compreenderem a existência de um lugar do negro, presente nas relações entre brancos e negros. Em razão disso, torna-se relevante a representação também de negros por crianças negras brasileiras, revelando que quanto mais elevada a série em que a criança está, ou seja, quanto maior a idade e o tempo na escola, maior a identificação delas, crianças negras com amigos negros, expressando que as divisões e hierarquizações vão se acentuando com a idade da criança e com o passar do tempo na escola.

Embora estejamos ressaltando o papel da escola nesse processo, é preciso lembrar que a criança também é socializada em outros espaços como na família, no círculo de amizades. Assim, o modo como as crianças são vistas pelos outros, possibilita olhar para os desenhos da menina negra angolana L., da menina negra brasileira P. e do menino negro brasileiro G., e aí buscar os indícios para pensar o modo como pode ser complicado representar o negro.

⁴ A grafia foi mantida por se tratar de uma citação literal do texto.



L. (angolana, 10 anos – 3ª série)



P. (negra, 10 anos – 3ª série)

Os desenhos de L. e de P. representam uma a outra como amiga. Realizado e apagado inúmeras vezes enquanto o faziam, ambas se olhavam e tentavam se desenhar. Ao terminar o desenho, L. pergunta à amiga se ela é daquele jeito mesmo e aquela responde balançando a cabeça que sim. As duas meninas estabelecem aí um processo comparativo para elaborar a representação de si mesmas.

Ao me aproximar de L. e P., comento sobre o fato de serem amigas e P., a menina negra brasileira, preocupada com o desenho que fez, diz:

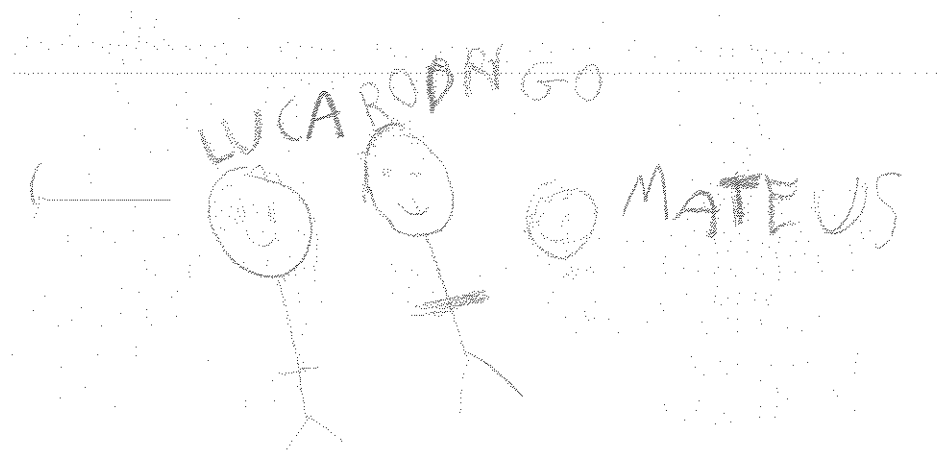
“Ela ficou parecida?”

Volta-se para o desenho de L., a menina angolana, e diz:

“Eu não sou tão feia assim como ela me desenhou (risos)!”

L. Diz:

“É que eu não consigo te desenhar. É difícil!”



G. (negro, 7 anos – 1ª série)

G. faz a representação de dois de seus amigos e, olhando para a sua folha, chama-me, dizendo ter terminado, depois volta-se para mim e diz:

“Ainda falta desenhar o M.”

Ao devolver a folha a ele, observa o amigo e procura representá-lo no seu papel,. Rapidamente faz os traços do amigo e me entrega. É possível notar que, ao representar o amigo negro, ele o faz em tamanho menor que os outros amigos brancos. Isso mostra, como diz Fernandes (2001), que:

Toda representação é subjetiva e particular, mesmo que ancorada no social, pois se forma pela experiência, pelo contato, pelos sentimentos e afetividade que a pessoa estabelece com os objetos, demais pessoas, eventos e situações do meio social, porém como pertencente a determinados grupos sociais (por etnia, classe social, idade, gênero, etc.) é representante da mentalidade deste (quando a afirma ou a nega) (p.98).

Assim, as representações presentes no social do que é o ser negro parecem apontar para uma condição menor pela falta de beleza, pelo cabelo negro ser feio, concepções presentes no imaginário da menina angolana, da menina negra e também no do menino branco que, ao terem que desenhar o corpo negro, vêm-se em dificuldades para fazê-lo.

A razão parece ser resultado do fato de que o ser negro e o corpo negro historicamente são desprestigiados, estereotipados. As imagens divulgadas pela mídia, pelas revistas e cartazes trazem, em sua maioria, sujeitos brancos. Assim, representar-se e ao próprio corpo negro pode se configurar como uma atividade difícil em vista dos padrões e modelos existentes.

Ao sujeito negro, historicamente, esteve associada a feiura, a desconfiança, a preguiça, causando invisibilidade do negro nos diferentes espaços.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (Silva, A., 2000:14).

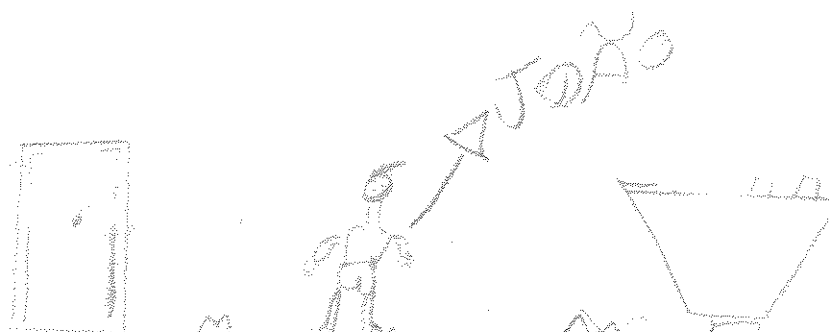
Crianças brancas e negras com dificuldades de leitura e escrita também encontram limites quando se trata de representar a si ou ao melhor amigo.



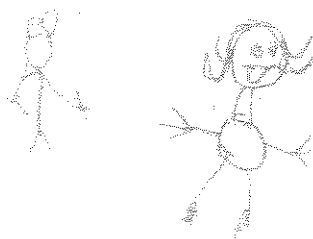
AFI 4A 2 LE



W. (branco, 10 anos – 1ª série)



M. (branco, 8 anos – 2ª série)



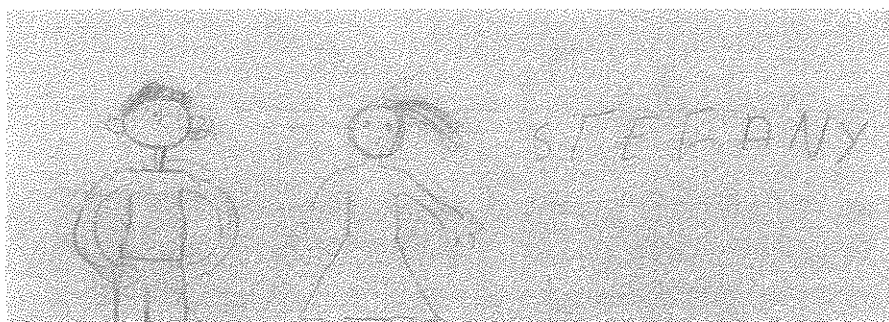
Mt. (negro, 7 anos – 1ª série)

Ao perguntar a Mt. quem ele desenhou, ele me diz:

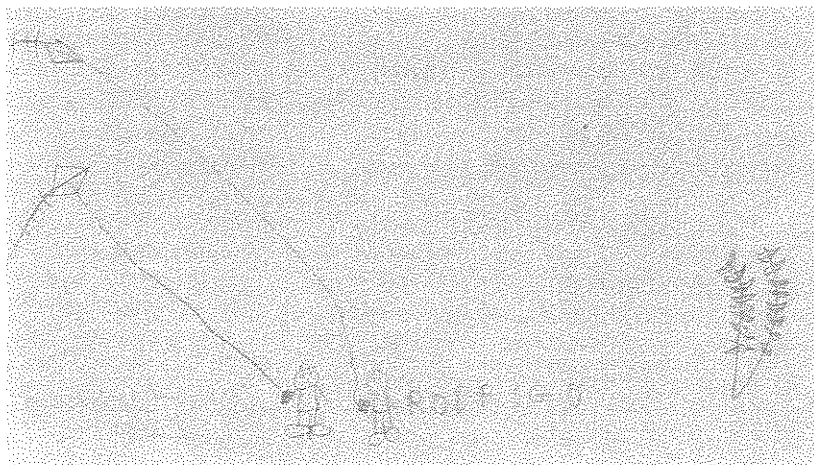
“Eu desenhei a professora. Ela é a minha melhor amiga.”

O menino W. escreve espelhado o nome da melhor amiga e a desenha. Embora na sala de aula ele seja considerado uma criança com desproporção idade/série e com dificuldades de leitura e escrita, demonstra, pelo desenho, reconhecer as letras e estar na fase da escrita espelhada.

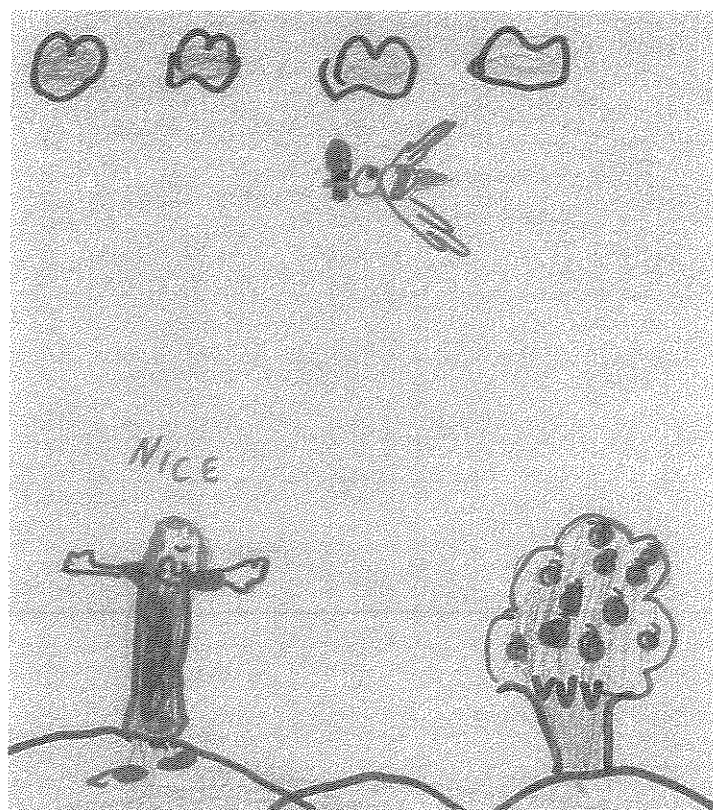
Os desenhos dos meninos W., M. e Mt. foram iniciados primeiramente com a representação de objetos como flores, porta, sol, nuvens e, somente depois de muito tempo, é que desenharam o amigo, mas com dificuldades para identificar quem eram os seus amigos. As dificuldades em reconhecer quem é o melhor amigo também se fez presente no caso de W. e F. Apesar da vivência cotidiana na sala de aula, tiveram dificuldades de identificar quem seriam seus amigos. A mesma dificuldade se faz presente no caso de A.E. que, assim como M., que representou a professora como sua melhor amiga.



W. (branco, 10 anos – 2ª série)



F. (branco, 10 anos – 1ª série)



A. E. (branca, 7 anos – 1ª série)

A.E. depois de muito desenhar, desenhou pássaro, árvore, nuvens, e finalmente, representou a professora como sua melhor amiga. A questão que se coloca é a de que a professora da sala é negra e ela a desenhou como loira. Nessa representação, a criança vê na professora a sua imagem, ou seja, ela desenha a professora semelhante a ela. O que faz a menina A.E. uma menina loira, desenhando a professora que é negra, também como sendo loira?

Tal representação pode significar o modo como a menina olha para a sua professora, o que há no seu imaginário, as representações sociais do que é ser professora – cor de pele, etnia, imagens essas que estão presentes no imaginário coletivo – reforçando a falsa idéia de que os negros ocupam somente cargos de menor prestígio social, como cozinheira, doméstica, entre outros, daí ser a professora negra, vista como branca.

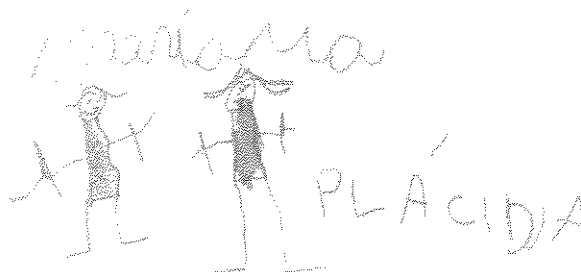
No caso do desenho de duas meninas da 1ª série, uma negra angolana e outra branca, percebe-se que a menina angolana, depois de muito tempo olhando para a sua folha, desenha-se, levanta-se, passa por algumas carteiras e observa o desenho de outras crianças. Volta-se para a sua carteira e desenha A., uma menina branca. Levanta-se novamente e vai até a carteira da

menina A. e pergunta se ela pode desenhá-la como sua melhor amiga, a menina concorda e depois de já ter desenhado outra colega desenha P., a menina angolana ao lado. Tal fato nos mostra uma relação de reciprocidade estabelecida entre as meninas.

A., que é uma menina branca, é desenhada por P. com o rosto da mesma cor que o seu, marrom.

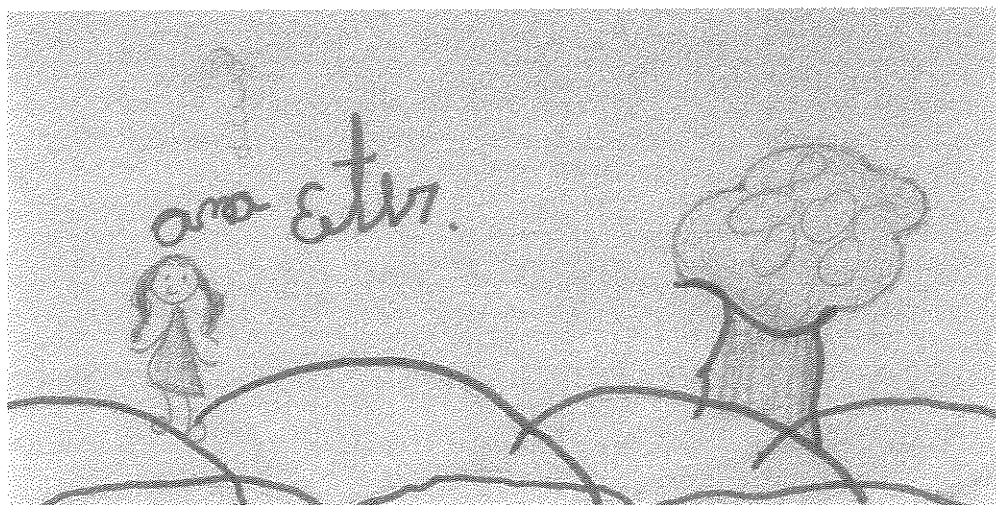


P. (angolana, 6 anos – 1ª série)



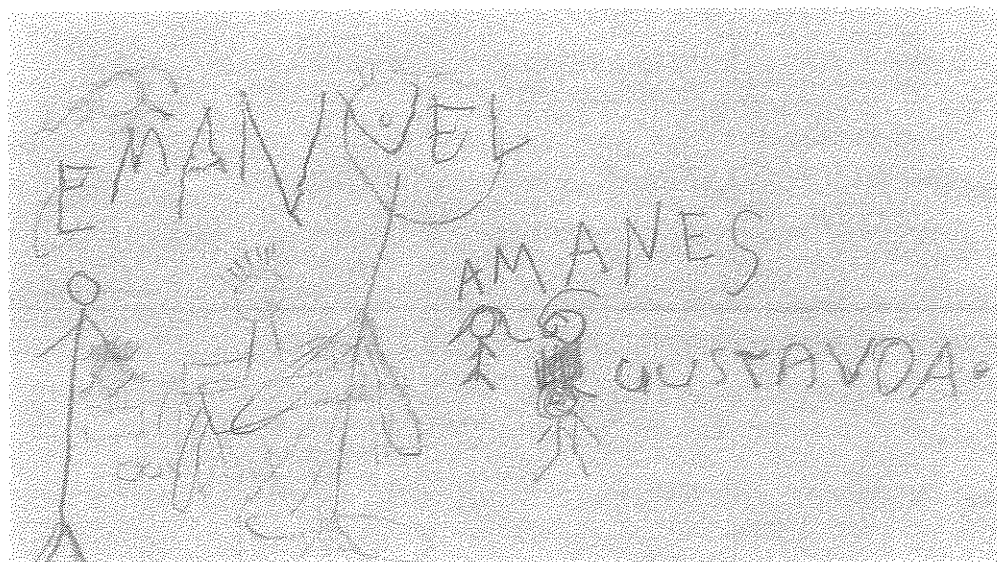
A. (branca, 7 anos – 1ª série)

F. e T., ambos negros, também demonstram dificuldades em reconhecer seus melhores amigos, já que ambos desenharam e apagaram o desenho muitas vezes, desenhando algumas crianças, colocando o nome e depois apagando.



F. (negra, 6 anos- 1ª série)

A menina F. faz inúmeras representações no verso da folha, coloca nomes, apaga-os, e depois vira a folha e desenha A. E., uma menina branca.



T. (negro, 7 anos – 1ª série)

O menino T., antes de representar os melhores amigos, vai até a carteira do seus colegas e conversa com dois deles, que coincidentemente foram as crianças representadas em seu desenho, crianças negras. A dificuldade de identificação de quem seria o melhor amigo se confirma quando ele vai até a carteira dos colegas e diz:

“Vou desenhar você, tá!”

Além da dificuldade de identificação, pode-se observar uma relação de negociação, de reciprocidade entre esses meninos quando conversam, combinam e se desenhavam.

O menino D. não quis realizar o desenho do melhor amigo, primeiro disse que não tinha amigos, depois disse que não sabia desenhar e, por fim, escreveu alguns nomes de amigos.

Alma - Hugo - Sam - ...

D. (branco, 10 anos –4ª série)

O que faz tais crianças apresentarem dificuldades em representar seus amigos? Por que a menina angolana que não foi citada por nenhuma outra criança precisou ir até outra menina da sua sala e pedir permissão para que ela fosse desenhada? O que faz o menino negro T. e a menina F. terem dificuldades para identificar os seus melhores amigos? D. e A. E. são crianças muito quietas na sala de aula, seria essa timidez o motivo de não apresentarem um círculo de amizades expressivo?

É preciso considerar a interação das diferentes crianças no espaço da sala de aula, as possibilidades ou não de diálogo entre estas diferentes crianças, as afinidades e também as relações pautadas pela cor de pele, cabelo, enfim as relações que muitas vezes ocorrem por meio de estereótipos, xingamentos e que não favorecem uma interação entre as crianças brancas e as negras brasileiras ou angolanas.

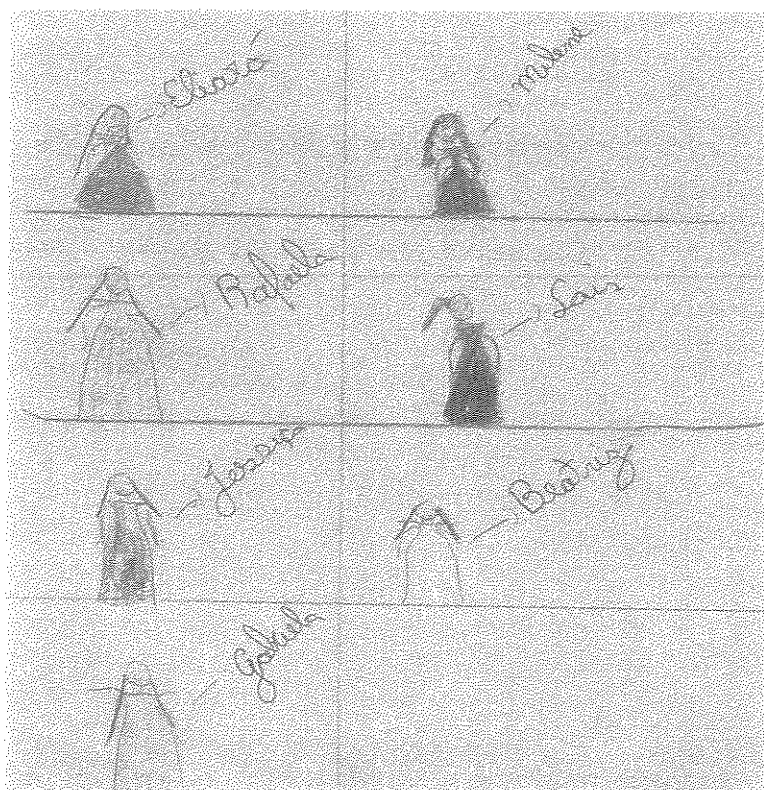
A diferença é um aspecto que se encontra claramente expresso na pele negra da criança nacional ou estrangeira, no silêncio do menino e da menina, e que se transforma em marcas, símbolos que fazem esses sujeitos serem vistos como diferentes, muitas vezes desiguais. Ao identificarem com dificuldades os seus amigos, podem estar representando o modo como as

relações acontecem em sala de aula, as suas inserções no cotidiano escolar, na vivência com professoras, com outras crianças e demais sujeitos da escola.

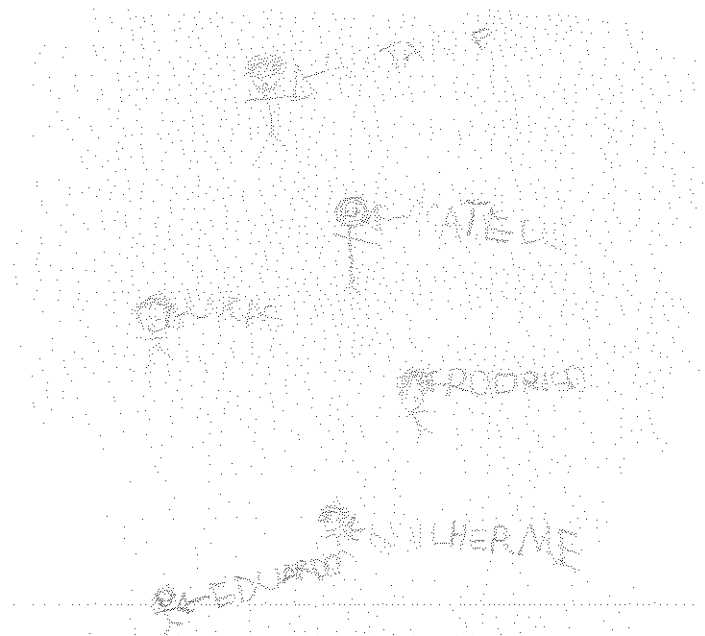
Alguns desenhos do melhor amigo foram realizados com facilidade, bem como a identificação dos mesmos, tendo por autores crianças brancas. Este é o caso de L., L., G.H., L., V., J., E., S., A. e F.



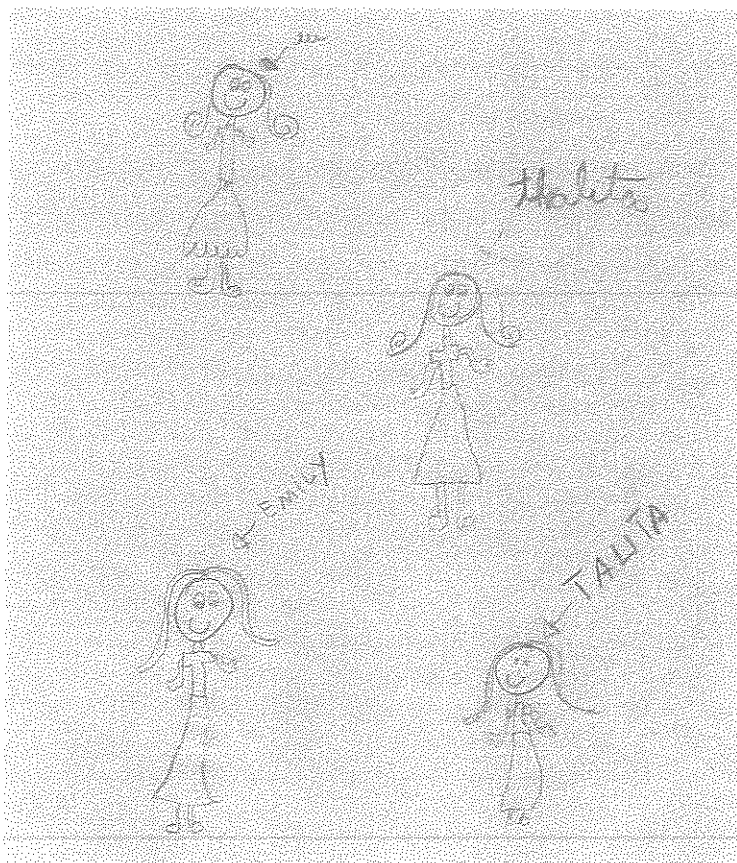
L. (branca, 7 anos – 1ª série)



L.(branca, 8 anos – 2ª série)



G. H. (branco, 7 anos – 1ª série)



L. (branca, 8 anos- 2ª série)

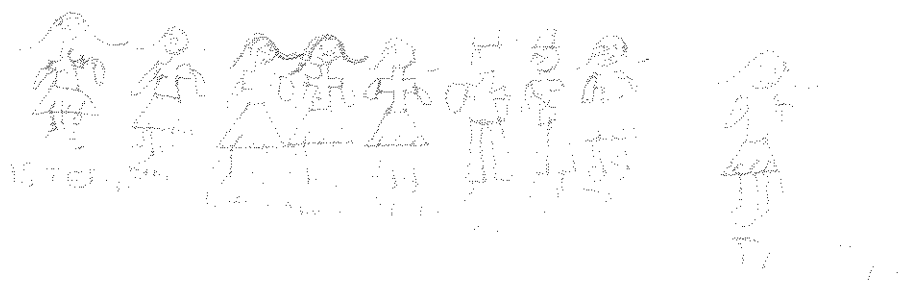
WJELC - KSTL - K20030



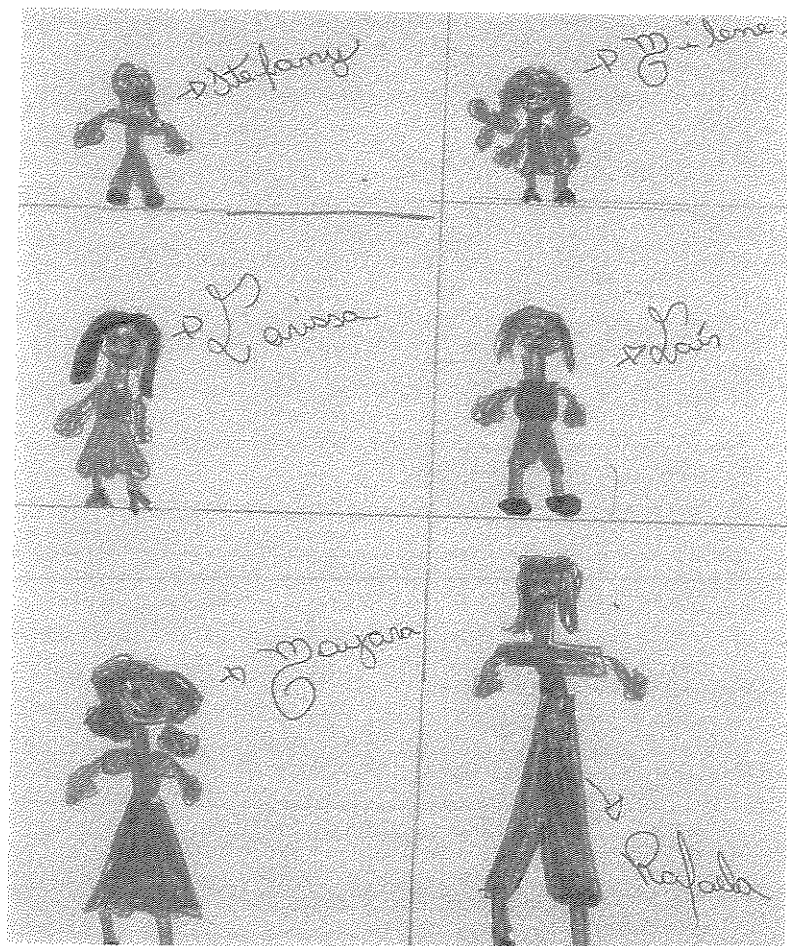
V. (branco, 7 anos – 1ª série)



J. (branco, 10 anos – 4ª série)



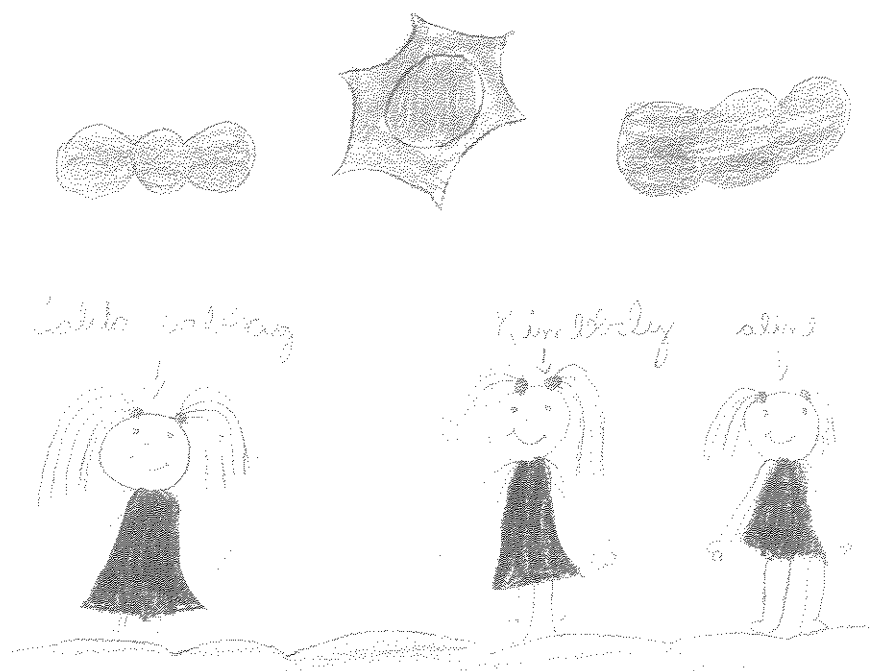
E. (branca, 7 anos – 1ª série)



S. (branca, 9 anos – 4ª série)



A. (branca, 9 anos – 2ª série)



F. (branca, 7 anos – 1ª série)

Além da facilidade da identificação dos amigos, no caso das crianças brancas, estas representam não apenas um amigo ou amiga, mas vários, colocando em debate a questão da inserção de brancos e negros na sociedade brasileira, assim como no cotidiano escolar.

Para as crianças brancas, o espaço escolar pode estar se constituindo como um espaço de sociabilidade, de convivência e de constituição positiva de suas identidades, diferentemente do que pode estar acontecendo com as crianças negras. Para estas, a sociabilidade acontece num campo de tensão que envolve negociação permanente para serem aceitas, então, a criança negra terá dificuldades de se inserir positivamente na escola, pois, segundo Souza (2000), os modelos de beleza são determinados culturalmente, e na sociedade brasileira o protótipo de beleza são os olhos azuis, os cabelos lisos e louros e a pele branca.

As crianças negras, assim como as crianças oriundas de grupos étnicos discriminados, segundo Silva (1998) possuem uma baixa auto-estima, principalmente porque, através da interação, terminam por se auto-perceberem como acreditam que os outros as percebem.

Desse modo, a representação da criança negra brasileira ou angolana possivelmente terá impressa a ausência de auto-estima, e apresentará traços de uma imagem negativa de si. O contexto que aqui se desvela, mostra que a convivência entre crianças negras brasileiras e

angolanas não permite construir um sentimento de orgulho relativo à origem de ambas como africanas e negras. Mostra ainda que a presença de processos de discriminação e negação, presentes na sociedade brasileira, ao se reproduzirem no espaço da escola, não permite que a diversidade que aí se apresenta se transforme em matéria-prima de um debate possibilitador de trocas, instituidor de diálogo e de uma efetiva interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UM POUCO DO SIGNIFICOU O PERCURSO

Adentrar o cotidiano da sala de aula foi como desvendar caminhos, possibilidades e ações, foi como compreender a teia de significados de que fala Geertz (1989). Olhar para as representações sociais presentes nos sujeitos, seja através de falas, ações ou desenhos, possibilitaram compreender como as crianças e também suas professoras percebem a inserção dos negros brasileiros e angolanos no espaço da escola, como as crianças convivem entre si, os laços que estabelecem e as rupturas que também se fazem presentes.

Na medida em que se deu a aproximação com o campo e com os sujeitos, foi possível à pesquisadora compreender, como dizem Lüdke e André (1986), os comportamentos dos sujeitos dentro do quadro de referência deles próprios e o que se passa com aqueles sujeitos no espaço que cotidianamente freqüentam.

O processo de interpretação e compreensão desse cotidiano, no caso da escola em Hortolândia, com presença de crianças negras brasileiras e angolanas, demandou uma compreensão do fenômeno migratório dos angolanos para o Brasil, de modo especial para o município, bem como o conhecimento do próprio município, de sua infra-estrutura, de estrutura educacional, dos bairros de moradia das crianças negras angolanas e também das demais crianças da escola pesquisada.

Ao pesquisar o município de Hortolândia, assim como a recente imigração de angolanos para a localidade, deparamos-nos com uma quantidade restrita de materiais publicados sobre o município e a respeito da questão da presença negra angolana foi constatada uma escassez de material ainda maior. Presumimos que este fato tenha relação com a atualidade desse processo de vinda, posto que este se tornou mais significativo na década de 1990, estando ainda em consolidação.

De acordo com estudos realizados em Hortolândia¹ e com os depoimentos colhidos no decorrer da pesquisa, não é possível delimitar este ou aquele motivo como desencadeador da vinda dos angolanos para Hortolândia. O que é possível, nesse momento, é elencar alguns

¹ Dissertação de Mestrado de Gomes (2004).

motivos que levaram os angolanos a residirem no município, a saber: a questão familiar – alguns imigrantes já tinham sujeitos da família morando na cidade; amigos residentes na cidade; religião e estudos no colégio Adventista. Tal imigração está configurada como uma migração em cadeia, como já afirmado.

Ao adentrar o espaço da escola do Ensino Fundamental, foi possível perceber, a partir das observações em sala, no contato com a direção da escola, com as crianças e com as professoras, como a escola X lida com a diversidade, os avanços e os limites que se apresentam frente a essa realidade.

As observações dos projetos desenvolvidos na escola, realizados nos anos de 2003 e 2004, e de modo especial do projeto Cidadania, contribuíram para que se pensasse como se dá a participação conjunta de professoras, alunos e direção em um projeto que é elaborado pela Secretaria de Educação do município e apenas aplicado na escola, sem a participação dessa e da comunidades em que atua.

O desconhecimento dos objetivos do projeto, das etapas de desenvolvimento, dos conceitos e fins foi identificado tanto nas atividades com crianças quanto nos procedimentos das professoras. O projeto se mostrou como mais uma “tarefa” a ser cumprida no cotidiano escolar, sem maiores compromissos.

Quanto as professoras, das oito professoras das salas pesquisadas, três delas são negras (C, D e F), o que possibilitou pensar como a questão da diversidade, da diferença e dos preconceitos se colocam para professoras brancas e negras, levando-nos a pensar também as semelhanças e diferenças no modo como lidam com a questão.

Ao analisarmos as situações vivenciadas em sala de aula e no desenvolvimento dos projetos, podemos afirmar que não houve diferenças quanto ao modo de lidar com essas questões no grupo de professoras. Notou-se um despreparo por parte das professoras que participaram da pesquisa em lidar com os preconceitos, com os xingamentos étnicos e as discriminações ocorridas, assim como demonstraram despreparo em abordar o tema, principalmente quando este era introduzido via livro didático. Em nenhum momento, a diversidade foi tratada como importante no contexto pedagógico pelas professoras brancas ou negras, o que coloca em questão a formação docente.

O uso do livro didático pelas professoras da escola mereceu atenção por se tratar de um material que faz parte do cotidiano escolar brasileiro e da escola pesquisada. Os livros didáticos

de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, utilizados nas quatro séries do Ensino Fundamental, apresentaram diferentes atividades que propunham discussões acerca da diversidade cultural, étnica e racial, da Cidadania e de seu exercício, do racismo e do preconceito racial, entre outras questões, mas, ao proporem tais atividades, eles o utilizaram como um material para iniciar a discussão sobre o assunto sem aprofundá-lo. É preciso ressaltar que essa discussão não se efetivou de modo positivo pelo fato das professoras e dos outros agentes da escola carecerem de uma formação específica urgente sobre o tema, e assim, momentos nos quais seria possível aprofundar o tema, a falta de informação e da compreensão de conceitos levou a que essa escola pesquisada, como também acontece em outros contextos escolares, legitimasse os muitos estereótipos e preconceitos vigentes na sociedade.

As observações em sala de aula foram importantes para compreender as relações que se estabelecem nessa escola, relações de preconceito, discriminação, laços de amizades, momentos de xingamentos e de percepção dos preconceitos nas relações entre as crianças.

Ao observarmos o cotidiano das crianças negras brasileiras, das crianças negras angolanas e das crianças brancas ficam explícitos os conflitos no interior da escola e seu abafamento. Embora o mito da democracia racial esteja presente nas representações coletivas, o espaço da escola X se revelou como um espaço de tensões e conflitos não discutidos e não trabalhados coletivamente.

A compreensão do modo como as crianças se percebem e a constituição das suas identidades a partir desse contato com o Outro no espaço da escola, seja esse outro a professora ou os colegas, ocorreu a partir do desenho de si feito pelas crianças, de suas falas e da observação de suas interações nos diferentes espaços desde a sala de aula até o recreio.

Ao analisarmos os desenhos das crianças negras brasileiras, das crianças negras angolanas e das crianças brancas, pudemos dividi-los em quatro blocos de observações significativas.

No primeiro bloco, representativo das crianças negras brasileiras, foi possível apreender, no desenho da maioria das crianças, características como o não uso da cor para representar seu tom de pele, traços mais rápidos e genéricos do seu corpo e cabelo, remetendo-nos para a dificuldade de representar o corpo negro, seja pelo fato de não haver muitos “modelos” negros, visto que os modelos existentes são geralmente de sujeitos brancos (revistas, mídia, cartazes, propagandas), ou pelo fato do corpo negro, ao longo dos anos, ter sido desprestigiado e estereotipado, influenciando a auto-imagem da crianças negras e refletindo-se nas representações que ela apresenta acerca do corpo negro.

O segundo bloco diz respeito às crianças negras angolanas. Embora nenhuma criança negra angolana tenha usado cor para definir o seu tom de pele, é notório que todas elas tenham definido muito bem os seus corpos, diferentemente do que ocorreu com as crianças negras brasileiras. E os corpos ocupam mais espaços na folha de desenho.

Outro diferencial no desenho destas é o tamanho dos corpos desenhados. A constituição da identidade para as crianças negras angolanas e para as crianças negras brasileiras pode estar acontecendo de modo muito diferenciado. A criança negra brasileira, ao se desenhar em tamanho pequeno, parece se negar, enquanto que a angolana desenha-se ocupando quase toda a folha e, assim, parecendo se auto-afirmar.

Por outro lado, há algumas semelhanças nos desenhos das crianças negras brasileiras e angolanas, mas o fato de serem de culturas, continentes diferentes, influenciou o modo como estes se representam e se percebem.

Os detalhes representados nos rostos das crianças negras angolanas remetem-se a uma máscara, que como vimos no capítulo I dessa dissertação, é símbolo de algumas regiões de Angola. Também fica evidente nos desenhos uma apropriação de elementos e símbolos de outras culturas, como o uniforme de um time de futebol brasileiro, representado no desenho de E.

A criança negra angolana, mesmo estando no Brasil há alguns anos e convivendo de modo direto ou indireto com o preconceito, o desprestígio do corpo e do cabelo negros não apresenta em suas representações esta imagem negativa de si, desenhando tanto o seu corpo como o seu cabelo – enrolado ou trançado – com destaque.

Desse modo, ao buscar compreender o processo de constituição da identidade para as crianças negras brasileiras e para as crianças angolanas, a partir da escola pesquisada, nota-se que a criança angolana na percepção de seu corpo não parece estar tão influenciada pelo ideal de branqueamento, pelos estereótipos, enfim, pelas relações raciais presentes no Brasil. O fato demandaria compreender o processo de constituição identitária em Angola, ou seja, como tais crianças se percebem em seu país, visto que lá as questões raciais dão lugar às questões étnicas, também complexas e historicamente determinadas.

No terceiro bloco, aquele dos desenhos realizados pelas crianças que apresentam desproporção idade/série e que possuem maiores dificuldades no processo ensino-aprendizagem, podemos observar os mesmos traços rápidos e um empenho da maioria em representar o que chamarei de acessórios – árvore, casa, sol etc. O desenho de si, nesses casos, ficou em segundo

plano, o que pode ser compreendido como uma dificuldade de olhar para si e de se representar, considerando que no espaço da sala de aula, tais crianças, cotidianamente, têm suas imagens depreciadas pelos colegas, que realizam críticas ao seu desempenho escolar e os apelidam com xingamentos que dizem respeito às limitações da sua capacidade intelectual.

A diferença neste terceiro bloco não envolve a questão racial, mas é, tal como esta, base de um processo de discriminação que sustenta a desigualdade entre os sujeitos. A diferença, assim compreendida, atua possibilitando a humilhação e o desprestígio do Outro.

O último bloco é representativo das crianças brancas presentes nas salas pesquisadas. Ele nos traz imagens ricas em detalhes do corpo, da roupa, do tom de pele. Os desenhos do corpo realizados em tamanho grande, utilizando grande parte da folha demonstram como a imagem do sujeito branco é veiculada pela mídia, pela escola e pela sociedade como um todo – a imagem do sujeito branco aparece com atributos que o valorizam de modo permanente.

Ao analisarmos os quatro blocos, podemos considerar que a negação da vivência da diversidade no cotidiano escolar e na sociedade está implícita nos desenhos da maioria das crianças negras e das crianças brancas que apresentam dificuldades na leitura e escrita.

O modo como as crianças se relacionam entre si, os laços que estabelecem, as possíveis situações de preconceito e discriminação vivenciadas nas suas relações foram aqui compreendidas a partir das observações em sala de aula, nos momentos de recreio, nas atividades extra-classe e a partir dos desenhos do(s) melhor(es) amigo(s) das crianças pesquisadas.

Ao analisar os desenhos dos melhores amigos, notamos que houve dificuldade de identificar quem seriam os melhores amigos nos desenhos realizados pelas crianças negras brasileiras, pelas crianças angolanas e pelas crianças brancas ou negras que apresentam dificuldades no processo de leitura e escrita. Estes também identificam os amigos numa proporção muito menor que as crianças brancas sem problema de aprendizagem, possibilitando pensar no modo como as relações das crianças negras no espaço da escola ainda estão marcadas pela discriminação e pelo preconceito.

Foi possível observar também uma situação de reciprocidade no momento de identificar o melhor amigo, houve conversas entre as crianças e combinação de desenharem um ao outro, o que revela que a atividade também proporcionou compreender como determinados laços foram sendo estabelecidos ou fortificados no decorrer da atividade.

As crianças negras brasileiras e angolanas, em sua maioria, identificaram como seus amigos outras crianças negras. Ao pensarmos nas relações estabelecidas entre as crianças no espaço da escola, de modo especial nos recreios, nota-se que, muitas vezes, as crianças negras brasileiras não se aproximavam das crianças brancas, conversando e brincando mais com outras crianças negras.

Na realização do desenho do amigo, sendo esse negro, ficou explícito uma dificuldade de representá-lo, o que poderia estar vinculado à questão dos modelos existentes, já tratados na questão dos desenhos de si realizados pelas crianças negras.

Os desenhos das crianças brancas apresentaram vários amigos e uma facilidade de identificação destes, o que revela uma diferença importante entre os modos de inserção das crianças brancas e das crianças negras brasileiras ou angolanas na escola, assim como daquelas crianças que apresentam maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

O que há em comum nesses três grupos – o das crianças negras brasileiras, das crianças negras angolanas e das crianças brancas ou negras com dificuldades no processo de ensino – é a sua diferença. Também aqui as escolhas de amizades, os laços afetivos e os vínculos vão se dar a partir da diferença, das marcas físicas ou não, das crenças, dos estereótipos, dos preconceitos existentes acerca do que é ser negro, do que é ser angolano, do que é ser inteligente, do que é ser diferente.

Ao final do ano letivo de 2004, foi realizada na escola X uma exposição dos materiais produzidos a partir da pesquisa, fotos e desenhos das crianças, realizados nos dois anos. A exposição inicialmente ficaria na escola por uma semana, mas a pedido do diretor da escola permaneceu por quinze dias, a fim de que os pais de algumas crianças que freqüentavam o supletivo na escola à noite pudessem ver a exposição.

O retorno da pesquisa para os sujeitos nos deu a dimensão de como o trabalho foi recebido pelos sujeitos e como ele foi ressignificado pelas professoras ao longo do processo.

Ao iniciar a pesquisa na escola, uma professora, curiosa com a minha presença, pergunta o que estou fazendo ali e, ao explicar-lhe a pesquisa, ela diz:

“Não entendi a importância de se fazer esse tipo de pesquisa.”

Admirada, continua:

“E eles financiam esse tipo de pesquisa?”

Na semana da exposição, encontro com a mesma professora², que me diz:

“Eu fui com a minha turma ver a exposição. Nossa, gostei da sua pesquisa. Ficou muito interessante. Eu vi os desenhos que as crianças fizeram. Parabéns pelo seu trabalho!”

A fala inicial da professora demonstra como os professores em geral têm dificuldades em aceitar o tema e em lidar com a diversidade, com os preconceitos, com a diferença ou mesmo de entender o propósito de uma pesquisa como esta. Depois de quase dois anos de pesquisa, a professora, diante de alguns resultados concretos, mostra uma outra compreensão da pesquisa e uma maior aceitação.

A resistência também foi encontrada em uma das salas de aulas, quando expliquei a pesquisa, os objetivos e metodologia. A professora F disse então me disse:

“Mas você vai ficar na minha sala?! (...) Se você já falou com o diretor, entra.(na sala). Eu só quero ver se você não vai fazer a pesquisa e depois ir embora e ninguém ficar sabendo dos resultados”

Diferentemente dessa fala, ao explicar a pesquisa para a professora G, professora de uma outra sala pesquisada, diz:

“Legal a pesquisa. É, nessa sala eu fico tentando não discriminar, porque tem uns alunos que pegam mais rápido, outros mais devagar. Eu todo dia faço rodízio de alunos. Para que todos tenham a oportunidade de sentar na frente. Você está vendo o R. (menino negro), eu também coloco ele na frente, mesmo ele sendo grandão assim. Ele tem muitas dificuldades, então os colegas mandam ele sair da frente, fazem

² A professora citada não participou da pesquisa assim como a sua sala não participou da pesquisa por não ter crianças angolanas estudando em sua sala.

piadas, mas eu peço que todos respeitem uns aos outros. Que todos terão a sua vez.”

A exposição causou diferentes reações nas crianças que participaram da pesquisa e também nas que não participaram.

“Como você conseguiu juntar todos esses desenhos?”

“Tem muitos desenhos. Como você vai fazer para colocar todos no seu trabalho da escola?”

“Ah, eu estou feia aqui.”

“É, deve ter dado muito trabalho para você, né?”

“Eu não fiz esse desenho. Olha o desenho da M. aqui!”

“Eu nem me lembro que tinha me desenhado, a gente podia desenhar outro, né! Eu ia fazer de outro jeito.”

“Olha eu aqui, eu estou na foto.”

Como vimos, as reações ao trabalho foram diversas: muitas curiosidades giraram em torno do trabalho de pesquisa, alguns comentários foram acerca dos desenhos e das fotos realizadas. As fotos, de modo particular, suscitaram várias manifestações de surpresa, principalmente pelas crianças negras da escola, pelo fato de terem sido fotografadas e de terem suas fotos no mural da exposição, o que revelou a importância da divulgação da imagem da criança negra como aspecto positivo para a constituição de sua identidade e auto-estima.

Embora não tenha sido seu foco principal, a pesquisa contribuiu para pensar o modo como a escola X dialoga com a presença negra angolana e brasileira, se dialoga ou se apenas aceita a diferença. Certamente, seria preciso uma análise mais aprofundada sobre o projeto político-pedagógico da escola, as suas atuações mais específicas, mas das muitas indagações feitas e das

respostas possíveis, este trabalho cumpre sua proposta e demarca outras possibilidades futuras. A dificuldade de lidar com as crianças negras angolanas sem expô-las ou usá-las como meio de dizer que na escola está presente a diversidade não foi superada nesses dois anos, e desse modo, não foi possível fazer da presença angolana e mesmo negra brasileira um instrumento para discutir o tema da diversidade, para trazer e vivenciar a cultura dos diferentes grupos e mesmo colocar em prática as exigências da Lei 10.639.

A fala de um dos dirigentes da escola pesquisada é, nesse sentido, significativa quando explica o modo como será realizada a atividade da paródia na participação da escola X na Gincana Estudantil:

“Eles vão falar de cidadania, vou colocar um africano, um brasileiro e um japonês, o africano vai cantar em português mesmo, mas na escola ele costuma cantar em angolano.”

A presença da criança angolana na atividade se faz de modo a explorar e legitimar a imagem da escola como uma escola aberta à diversidade. A presença do japonês, do angolano e do brasileiro, como menciona, são representativas da diversidade ali presente e, talvez, da reafirmação do mito da democracia racial, que tantas conseqüências acarreta para o indivíduo negro no Brasil, seja ele um nacional ou um estrangeiro³.

A presença negra brasileira na escola X, durante todo o período da observação realizada, aparece como algo menor ou naturalizado a tal ponto que são essas crianças mais invisíveis do que seus colegas angolanos. Com isso, a escola não realiza uma reflexão da realidade específica de Hortolândia quanto à composição e origem da sua população, acentuadamente negra e mestiça, população essa que constitui a realidade de pobreza e de marginalização que atinge os naturais e descendentes de migrantes nordestinos, mineiros, etc. Esse contingente carrega, para além da cor de pele, os estigmas que estão na base dos estereótipos e das discriminações sociais presentes na escola, no bairro, na cidade e, sobretudo, na sociedade brasileira como um todo.

³ Diferentemente do que aconteceu na escola pesquisada, é o caso da escola estadual de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, localizada ao lado daquela, com uma presença de alunos angolanos, que, nas atividades de festa, nos finais de semana e a partir do projeto “Família na Escola” incorpora apresentações de músicas, danças dos angolanos a partir dos próprios estudantes angolanos dessa escola e da comunidade angolana residente no bairro.

A busca pela compreensão do modo como crianças brasileiras e angolanas vivenciam o cotidiano escolar resultou num desvendar de situações de preconceito, de discriminação, mas também revelou um contexto complexo de possibilidades. Nesse sentido, a fala de um menino negro brasileiro é exemplar, ao me dizer:

“Professora, queria conversar uma coisa com a senhora. (...) Foi muito difícil, assim, fazer a sua pesquisa? (...) Eu, assim, quando tiver maior, consigo fazer uma coisa assim?”

O desejo nascido de uma relação de troca proporcionado pela pesquisa mostra a necessidade de reflexão permanente e da construção constante do diálogo entre diferentes. O desejo não pode resultar, como com frequência acontece, em desilusão, caminho gerador de exclusão e violência.

Desvendar os caminhos da inserção das crianças negras brasileiras e angolanas na escola de Hortolândia foi parte de um penetrar o mundo da cultura desse outro, que, muitas vezes, não tem espaço no qual possa dizer de si ou, quando se lhe permite que o faça, é como recurso para se dizer da presença da diversidade étnica e da condição democrática.

Cabe ressaltar que, cotidianamente, crianças angolanas em meio a muitas negociações vão construindo momentos e espaços para que sua cultura possa ser ali vivenciada, mas para as crianças negras brasileiras, vistas como “brasileiros”, pouco ou nada se coloca como espaço de construção de sua especificidade. Na história das crianças angolanas de Hortolândia, avanços e limites da condição negra no Brasil, mas que desvendada na sua especificidade, permite mostrar que a África, como diz Vida (2001), não é só o lugar das epidemias, dos massacres, da fome, do subdesenvolvimento, da falta de democracia, mas lugar do sorriso flagrado no rosto da menina P. ao voltar para sua casa cantando e sorrindo pelo caminho, do cantar “em angolano” que o diretor relata, a fala de um lugar de sonhos e de vida. Permanece, portanto, o desafio da reconstrução da história, da identidade e da cultura do negro brasileiro, como dimensão de pluralidade, de cidadania e de direitos. Como o contar de uma trajetória que não tem só injustiças, massacres, banzo, fugas, perseguições, mas que apresenta também a vida em comunidades, a riqueza das festas profano-religiosas, a diversidade das músicas e danças e a resistência étnico-cultural presente desde os primórdios até a contemporaneidade.

Bibliografia

A Gazeta de Hortolândia. Hortolândia, 20/05/1991. Edição Extra. Ano II, n.º 99.

AGUILLERA, Sandra Mara. **A influência Africana na língua Portuguesa**. In: LIMA, Ivan. C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade Cultural I. Florianópolis: NEN, junho de 1998, nº3 (Série Pensamento Negro e Educação).

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. **A criança na família e na sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio-ago, 2003, n.º 13, p. 62-74.

AMBRÓSIO, António. **Subsídios para a história de São Tomé e Príncipe**. Livros Horizonte, 1984.

ANDRADE, José H. F. de. A proteção internacional dos refugiados no liminar do século XXI. **Revista Travessia**. Maio-Agosto, 1996, p.39-42.

ANDRÉ, António Miguel. Meninos de rua ou meninos de Estado: a educação não-formal em Angola. In: SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (orgs.) **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

_____. **A formação do homem novo: uma análise dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. **A geografia, os negros e a Diversidade Cultural**. In: LIMA, Ivan. C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade Cultural II. Florianópolis: NEN, 1998, nº4 (Série Pensamento Negro e Educação).

ANTICO, Cláudia. **Imigração internacional no Brasil durante a década de 80"explorando alguns dados do senso de 1991**. Paper. XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP. P.665-685.

AZEVEDO, Cecília. Identidade compartilhada: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Maria; SOIHET, Rachel (orgs.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

AZZAN Jr., Celso. **Antropologia e interpretação: explicação e compreensão nas Antropologias de Lévi-Strauss e Geertz**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

BACELAR, Jeferson. **Etnicidade: ser negro em Salvador**. Salvador: Ianamá; Programa de Estudos do Negro na Bahia (PENBA), 1989.

BAENINGER, Rosana. **Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do Pólo Industrial Paulista**. Campinas: NEPPPO, CMU/UNICAMP, 1996.

BARBOSA, Irene M. F. Socialização e revelações raciais: um estudo da família negra em Campinas. **Antropologia** 5, FFLCH/ USP. São Paulo, 1983.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.

_____. A Dominação Masculina. In: **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, UFRGS, 1979

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino**. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRITO, Benilda Regina B. de. **Negro x Biologia**. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural**. Florianópolis: NEN, nº03, junho de 1998.

BROOKSHAM, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Trad. Marta Krist. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

BURITY, Joanildo A. Globalização e Identidade: desafios do multiculturalismo. In: GICO, Vânia; SPINELLI, José A.; VICENTE, Pedro (orgs.) **As ciências sociais: desafios do milênio**. Natal: EDUFRN, 2001

CANEN, Ana. Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.) A produção de saberes e práticas Pedagógicas. **Cadernos PENESB**. Niterói: EduFF, nº03, 2000.

CAPELO, Maria R. C.. Diversidade sociocultural na escola e a dialética exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares Cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CAPINHA, Graça (2000) A poesia dos emigrantes portugueses no Brasil: ficções críveis no campo da(s) identidade(s). In: FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça (orgs.) **Identidade – estudos de cultura e poder**. São Paulo: Ed. Hucitec

CARIA, Telmo H. Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica. **Revista Sociologia – Problemas e Práticas**. n.º 25, 1997, p.125-138.

_____. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: CARIA, Telmo H. (org.) **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CASTRO, Mary Garcia. Migrações Internacionais e políticas: algumas experiências internacionais. IN: CASTRO, Mary G. (coord.) **Migrações Internacionais: contribuições para a política, Brasil, 2000**. Brasília: CNPD, 2001, p.15-32

CASTRO, Yeda P. de. **O ensino de línguas africanas no Brasil**. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural I**. Florianópolis: NEN, nº03, junho de 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos S.. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: Lima, Ivan C. e Romão, Jeruse (org.) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, n.º 6, 1999.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COMAS, Juan. Os mitos raciais. In: **Raça e Ciência I**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1960.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL J. (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG.

DAMATA, Roberto. **Exploração: ensaios de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEMARTINI, Zeila. Culturas escolares: algumas questões para a história da educação. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares Cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas. Uma Questão. Muitas respostas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1997

_____. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639**. Revista Espaço Acadêmico, n.º 38, julho de 2004. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm> > Acesso em 17 novembro 2004.

DUARTE Jr., Leovigildo. **Sumaré- São Paulo- Brasil**. Edição Histórica. São Paulo: Focus, 1975.

_____. **Hortolândia Município: subsídios para a história**. Hortolândia: SCP, 1992.

DURAND, Gilbert. **As estruturas Antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O imaginário: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Trad. René Eve Revié. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

- DURHAN, Eunice. **A caminho da cidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.
- EGERÖ, Bertil. **Moçambique: os primeiros dez anos de construção da democracia**. Trad. Arquivo Histórico de Moçambique. Editor Arquivo Histórico de Moçambique, 1992
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol.I Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELKIN, Frederick. **A criança e a sociedade: o processo de socialização**. Trad. de A. Blaustein. Edições Bloch, 1968
- FERNANDO, Luis; PAULO Pedro. **Eu, negro. Discriminação racial no Brasil. Existe?** São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. vol. 2, São Paulo: Ática, 1978
- FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós, o sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo:FAPESP, 2001
- FERNÁNDEZ, José M.; SEDANO, Antônio M.. Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. **Revista IberoAmericana de Educación**. Nº 17. Mayo – Agosto, 1998, p. 207-247.
- FERREIRA, Manuela. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: CARIA, Telmo H. (org.) **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- FERREIRA, Letícia Carvalho de M. A ilusão do imigrante: relações internacionais, identidade e cultura. **Revista Fronteira** (Revista de Iniciação Científica em relações internacionais), Belo Horizonte, v.1, n.º 2, maio de 2002, p. 79-104.
- FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. LARROSA, Jorge; LARA, Núria P. de (orgs.) **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FITUNI, L.L. **Angola: natureza, população e economia**. Trad. Humberto Gonçalves. Moscovo: Edição progresso, 1985.
- FONSECA, Dagoberto J. **Negros corpos(i) maculados: mulher, catolicismo e testemunho**. Tese de Doutorado. Universidade Católica de São Paulo, 2000
- FRANCO, Maria Laura P. B. e NOVAES, Gláucia Torres F. Os jovens do ensino médio e sua representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. nº 112, março 2001, p. 167-183
- FREIRE, Ida Mara. Brincando de esconde-esconde: a construção da identidade da criança afrodescendente no contexto da educação infantil. In: LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade Cultural II**. Florianópolis, nº4, NEN, 1998 (Série Pensamento Negro e Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Alexandre e LOBO, Renata A.. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai a escola? In: OLIVEIRA, Inês B. de; SGARB, Paulo (orgs.) **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico e Científico LTC, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 6ª ed.

GEFFRAY, Christian. **A causa das armas: antropologia da guerra contemporânea em Moçambique**. Trad. Adelaide O. Ferreira. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

GODOY, Eliete A. de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1996

_____. Refletindo a construção do autoconceito e da auto-estima pela criança negra. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, n.06, 1999, p.74-88.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. de A. (orgs.) **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 1997, p.17-30.

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

_____. Educação Cidadã, etnia e raça. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMOM, Cátia (orgs.) **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar para o cabelo e o corpo negro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.º1, jan/jun 2003a, p.167-182.

_____. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.) **De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EduFSCAR, 2003b.

GOMES, Nilma L. e GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L.; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. e. (orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

GOMES, Pedro. **Condição dos refugiados de guerra angolanos: um estudo de caso em Hortolândia, Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985

_____. De Preto a Afro-descendentes: da cor da pele à categoria científica. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). **De Preto a Afro-descendentes: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2003, p. 15-24.

GONÇALVES, Luiz A. O. e GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.º1, jan/jun 2003, p.109-123.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha B..Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. **Caderno Cedes**. Campinas: Papius, n.º 32, 1993,pp. 25-34

_____. Vamos acertar os passos? Referencias afro-brasileiras para os sistemas de ensino. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse (orgs.) **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: NEN, nº1, maio 1997

_____. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia (orgs.). **Negro, territórios e Educação**. Florianópolis: NEN, n.º 7, 2000, p.77-88

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. e GOMES, Nilma L. O desafio da diversidade. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. e GOMES, Nilma L. (orgs.) **Experiência étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. e BARBOSA, Lúcia M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos, EDUFSCar, 1997.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Maria; SOIHET, Rachel (orgs.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos Cedes**, nº 43, ano XVIII. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1997, pp. 8-25.

_____. Linguagem, Cultura e Alteridade. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 107, julho, 1999, p.41-78.

- _____. **A noção de cultura e seus desafios.** Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática. CBm1/ USP, São Paulo, 2000, p.386-388.
- _____. Desafios da Diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares Cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.
- _____. **Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação.** Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais. ICS, Universidade de Lisboa, 2004
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaide Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Trad. Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. Tipos e Mitos do pensamento brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, jun. 2002, v.17, n.49, p.5-10.
- INOCÊNCIO, Maria L. S. **Capacitação de professores leigos a distância: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 1999.
- ITURRA, Raúl. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipóteses exploratória. **Revista portuguesa de Pedagogia.** Ano XXVI, n.º3, 1992, p.493-501.
- _____. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? **Educação, Sociedade & Cultura.** Porto: Edições Afrontamento, n° 1, 1994, p. 20-50.
- _____. A criança dita incapacitada- ensaio de etnopsicologia da infância. **Jornal a Página da Educação.** Ano11, n°118, dez.2002, p.30. Disponível em< <http://www.apagina.pt/arquivo/Imprimirartigo.asp?ID=2190>> Acesso em 24 setembro 2003
- JESUS, Ilma Fátima. **Educação, gênero e etnia em território negro.** In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia (orgs.). **Negro, territórios e Educação.** Florianópolis: NEN, n.º 7, 2000, p.29-48.
- JOVCHELOVICH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVICH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KALY, Alain Pascal. Os estudantes africanos no Brasil e o preconceito racial. IN: CASTRO, Mary G. (coord.) **Migrações Internacionais: contribuições para a política, Brasil, 2000**. Brasília: CNPD, 2001, p.463-478.

KARASTOJANOV, Andrea Mara S.. **Vir, viver e talvez morrer em Campinas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória Unicamp, 1999.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 79-96, julho 1999.

KOUDAWO, Fafali. A independência começa pela escola. Educação do PAIGC versus educação colonial. In: CARDOSO, Carlos; AUGEL, Johannes (coord.) **Guiné-Bissau vinte anos de independência: desenvolvimento e democracia- balanço e perspectiva**. Guiné-Bissau: INEP, 1993.

KRUG, Andréa e SIMOM, Cátia (orgs.) **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000. (p.235-244)

LANE, Sílvia Tatiana M. (1993) Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasileira.

LAPLANTINE, Francois. **Aprender Antropologia**. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 1986.

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (orgs.) **Imagens do Outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vaio do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. de (orgs.) **Imagens do Outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEME, Maria Alice V. da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasileira, 1993.

LEMONS, Rosália de Oliveira. **A face negra de percepção ambiental**. In: LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade Cultural II**. Florianópolis: NEN, nº4, 1998 (Série Pensamento Negro e Educação).

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e Cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 1994

- LOPES, Dilmar Luiz e CESCO, Vitalino. **Mobilidades social e identidade racial: o negro na perspectiva do ensino superior**. In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia (orgs.) Negro, territórios e Educação. Florianópolis, n.º 7, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 2000, p.153-173
- LOPES, José de Sousa Miguel. Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores? In: **Jornal a Página da Educação**. Ano 12, nº 126. Ago/set 2003,p.10. Disponível em <<http://www.apagina.pt/arquivo/visitado>> Acesso em 24 setembro 2003.
- LOPES, Luiz P. da M. Socioconstrutivismo: discurso e identidade social. In: LOPES, Luiz P. da M. (org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- LOPES Jr., Edmilson. **Aportes para uma Sociologia dos deslocamentos e das Culturas móveis**. Anais. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto, MG, Brasil, 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_MIG_ST1_lopes_texto.pdf> Acesso em 25 março 2004.
- LOEWENSTEIN, Irene. Moçambique: alfabetização e outras lições (entrevista). In: LOEWENSTEIN, Irene; PERES, João B.; SARAPU, Valdir C. (orgs.) **África atual: três histórias, várias questões**. Rio de Janeiro: Nova; Petrópolis: Vozes, 1988.
- LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, J. e PÉREZ DE LARA, N. (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LLUCH, Xavier. Interculturalismo: uma cultura crítica da interculturalidade. **Revista Pátio**. Ano 2, nº 6, ago/out 1998.
- LÜDKE , Menga. e ANDRÉ, Marli .E.D. A . **Pesquisa em Educação; abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- LUNA, Luis. **O negro na luta contra a escravidão**. Rio de Janeiro, Cátedra; Brasília: INL, 1976.
- MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais e negros em Campinas (1888-1926)**. Campinas: CMU Publicações, 1997 (Coleção Campiniana)
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2003
- MAGRO, Viviane M. de Mendonça. Espelho em negativo: a idade do outro e a idade etária/ In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.) **Infância e velhice: pesquisa de idéias**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- MARTINS, José de S. (coord.) **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1993
- MENDONÇA, Maria Luiza. **Identidade, cultura e ação social: idéias e práticas**. Paper s/d. Intercom. Disponível em:< <http://www.intercom.org.br>> Acesso em: 5 junho 2004.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVICH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Trad. Juracy C. Marques e Ângela M. B. Braggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MONTEIRO, João J. O ensino guinense – a democratização ameaçada. In: CARDOSO, Carlos; AUGEL, Johannes (coord.) **Guiné-Bissau vinte anos de independência: desenvolvimento e democracia- balanço e perspectiva**. Guiné-Bissau: INEP, 1993.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTES, Maria Lúcia Raça e identidades: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, Lília M. e QUEIROZ, Renato da S. (orgs.) **Raça e diversidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996.

MORAES, Regis de (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1986.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 2000

MUNANGA, Kabengele. **Etnicidade, violência e direitos humanos em África**. In: Oliveira, Iolanda de (org.) A produção de saberes e práticas Pedagógicas. Cadernos PENESB, n.º 03, Niterói: EdUFF, 2000 p. 31-44.

_____. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem no “alunado negro”. In: AZEVEDO, José C. de; GENTILI, Pablo; NÓVOA, Antônio. **Tempos da Escola no espaço Portugal – Brasil – Moçambique: dez digressões sobre um Programa de Investigação**. Currículo sem Fronteiras. V.1, n.2, jul/dez 2001, pp.131-150. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org> >

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O espaço remarcado. In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia (orgs.) **Negro, territórios e Educação**. Florianópolis: NEN, n.º 7, 2000, p.13-28.

NASCIMENTO, Teresinha Aparecida Q. R. do. **Memórias da Educação de Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 1999.

NEGREIROS, Rovenia e TEIXEIRA, Maria. O município de Hortolândia. In: CANO, Wilson; BRANDÃO, Carlos (coords.) **A região Metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, vol.I, 2002.

NOGUEIRA, João Carlos. **Documentos apresentados na Plenária Geral da III Conferência Mundial contra o Racismo**. Florianópolis, NEN, 2001. (mimeo)

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998

OLIVEIRA, Inês B. de.; SGARB, Paulo. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. OLIVEIRA, Inês B. de e SGARB, Paulo (orgs.) **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e Educação: recolocando o problema**. In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia (orgs.) **Negro, territórios e Educação**. Florianópolis: NEN, n.º 7, 2000, p.105-122

OLIVEIRA, Ivone M. **Identidade e interação na sala de aula; preconceito e auto/conceito**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1993

OLIVEIRA, Rachel. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação de Mestrado, PUC - São Paulo, 1992

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira de Ciências Sociais, 1976.

_____. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 15, n.º 42, São Paulo, fev.2000.

OLTRAMARI, Leandro Castro e KAWAHALA, Edelu. Discriminação, educação e identidade. In: : LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia; ROMÃO, Jeruse (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade Cultural II**. Florianópolis, NEN, n.º4, 1998 (Série Pensamento Negro e Educação).

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994

_____. Diversidade Cultural e cosmopolitismo. In: Ortiz, R. **Um outro território. Ensaio sobre a mundialização**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2000.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PATARRA, Neide L.; BAENINGER, Rosana. Migrações internacionais recentes: o caso do Brasil. In: PATARRA, Neide. **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: FNUAP, 1995.

PEREIRA, Amauri Mendes. A questão racial e a aula de educação física. In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia; ROMÃO, Jeruse (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade cultural II**. Florianópolis, NEN, n.º4, 1998 (Série Pensamento Negro e educação).

PEREIRA, Angela M. N. M. **A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia da criança**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 1997

PEREIRA, João Batista Borges. Diversidade, racismo e educação. In: Oliveira, Iolanda (org.) A produção de saberes e práticas pedagógicas. **Cadernos PENESB**. Niterói, RJ: EduFF, nº3, 2000, p.13-30.

PETRUS, Regina. **Jovens imigrantes angolanos no Rio de Janeiro**. Revista Travessia. Maio- Agosto de 2000, p. 17 – 24.

_____. **Emigrar de Angola e Imigrar no Brasil: jovens imigrantes angolanos no Rio de Janeiro. Histórias, trajetórias e redes sociais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel J. e PINTO, Manuel (coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho, Portugal, 1997

PINTO, Regina P. Multiculturalidade e Educação de negros. **Caderno Cedes**. Papirus, n.º 32, 1993, p. 35-48.

_____. **A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais**. In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia (orgs.) **Negro, territórios e Educação**. M. Florianópolis, n.º 7 NEN, 2000, p.123-136

PLACER, F. G. Identidade, diferença e indeferência - o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, J. e LARA, N. P. (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2000.

RIBEIRO, José Teixeira Lopes. Migração Internacional Brasil-África: Angola em destaque. In: PATARRA, Neide. **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: FNUAP, 1995.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Trad. Hilton Japiasse. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001

ROSEMBERG, Fúlvia. Analfabetismo, gênero e ração no Brasil. **Revista USP**. São Paulo, (28), dezembro/fevereiro, 1995-6.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo V. B. da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação & Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, jan/jun 2003. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=pt&nrm=isso>

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasileira, 1993

SANTAMARÍA, Enrique. Do conhecimento de próprios e estranhos (disquisições sociológicas). In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria P.de (orgs.). **Imagens do Outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANT'ANA, Antônio O. de. História e Conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de; SANTOS, Edmilson S. (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996, p.15-33.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento.(Entrevista) In: **Revista Educação e realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.26, nº1, jan./jul. 2001.

_____. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Vol. I. São Paulo, 2001

_____. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, Inês B. de e SGARB, Paulo (orgs.) **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Escola e identidade étnico-racial**. In: LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse (orgs.) **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: NEN, nº1, maio 1997.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos. Idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Revista de Estudos Afro-asiáticos**. Rio de Janeiro, v.24, nº.2, 2002, p.275-289.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo : Brasiliense, 1984.

SANTOS, Normando Batista. O educador e a luta contra o racismo. In: ROMÃO, Jeruse; LIMA, Ivan (orgs.) **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: NEN, nº1, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e cultura II. Cadernos do Noroeste**. Série Sociologia, vol.13 (2), 2000, p. 145-164

SARMENTO, Manuel J. e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J. e PINTO, Manuel (coord.) **As crianças:**

contextos e identidades. Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho, Portugal, 1997

SAYAD, Abdelmalek. O que é um imigrante? In: SAYAD, A. **Imigração, ou os paradoxos da alteridade.** Trad. Cristina Murachcco. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. **Travessia - Revista do Migrante.** Publicação CEM (Centro de Estudos Migratórios), número especial, janeiro de 2000, p. 07-32

SEMEGHINI, Ulysses C. **Do café à Indústria: uma cidade ao seu tempo.** Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.

_____. Ideologia do embranquecimento. In: LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse (orgs.) **As idéias racistas, os negros e a educação.** Florianópolis: NEN, nº1, maio 1997.

_____. A desconstrução da Discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000, pp.13-30.

SILVA, Ana Maria. Auto-estima e educação. IN: LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade Cultural II.** Florianópolis: NEN, nº4, 1998 (Série Pensamento Negro e Educação).

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera L. da S.; NUNES, Angela (orgs.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo, FAPESP, 2001

SILVA, Consuelo D. **A construção da identidade no processo educativo: um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

_____. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Djanira A.T. F. **Educação pré-escolar em Cabo Verde: um estudo de caso.** Monografia de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp, 1999

SILVA, Eva Aparecida da. **Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara SP.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003

SILVA, Gilberto Pereira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussão atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.) **De preto a afro-descendente: trajetos**

de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EduFSCAR, 2003b, p. 165-179.

SILVA, José Antônio N.. A escola como instrumento de resgate de cidadania. In: LIMA, Ivan C.; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) **Negro, territórios e Educação.** Florianópolis, NEN, n.º 7, 2000, p.91-104.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse (orgs.) **As idéias racistas, os negros e a educação.** Florianópolis: NEN, nº1, maio 1997.

_____. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade cultural II.** Florianópolis: NEN, nº4, 1998 (Série Pensamento Negro e Educação).

SILVA, Marcos Rodrigues da. Ensino religioso escolar: enfoque a partir das práticas religiosas das populações afrodescendentes. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a Diversidade cultural I.** Florianópolis: NEN, nº03, junho de 1998, p.85-95.

SILVA, Marcos Rodrigues da. **500 anos de luta e resistência de um povo.** Texto on-line. Disponível em < <http://www.nen.org.br/artigos.htm> >

SIMMEL, Georg O estrangeiro. In: SIMMEL, Georg. **Simmel: Sociologia.** Org. Evaristo de Moraes Filho. Coord. Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Ática, 1983.

SINGER, Paul. Radiografia da “democracia racial” brasileira. In: TURRA, Cleusa e VENTURI, Gustavo. **Racismo cordial.** Datafolha, Folha de São Paulo: Ática, 1995.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2003

SOUZA, Irene Sales de. Os educadores e as relações interétnicas na escola. In: LIMA, Ivan; SILVEIRA, Sônia (orgs.) **Negro, territórios e Educação.** Florianópolis: NEN, n.º 7, 2000, p.137-151.

SOUZA, Maria Izabel P. de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação.** Campinas: Editora da Unicamp: Área de Publicação CMU/Unicamp, 1998.

SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Editora Brasileira, 1993.

STOER, Stephen R. Educação e o combate ao *pluralismo cultural benigno*. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMOM, Cátia (orgs.) **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.205-213.

TAVARES, Otávio Augusto de A. **As contribuições de Morin sobre representações para o enriquecimento do construto representação social**. Anais. MADEIRA, Margot C.; CARVALHO, Maria do Rosário de F. de. (orgs.). Encontro de Pesquisa educacional do nordeste: educação e representações sociais.. Natal: EDUFRRN, 1997

TEDRUS, Dora M. de A. S. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Campinas, SP: Área de Publicação CMU/Unicamp, 1998.

TELLES, Edward. Industrialização, crescimento econômico e desigualdade racial no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**. Ano 5. nº10, 1999.

TEODORO, Maria de Lourdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

THOMPSON, Paul e BAUER, Elaine. Migración e identidad multirracial. **Historia, Antropologia y fuentes orales**. V.2, n.º28, 2002, p. 33-46.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. In: Silva, Aracy L. e Guipioni, Luis Donizete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.425-443.

WERNECK, Jurema. Sobre Biologia. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural I**. NEN, nº03, junho de 1998.

VAINER, Carlos B. Deslocados, reassentados, clandestinos, exilados, refugiados, indocumentados: as novas categorias de uma sociologia dos deslocamentos compulsórios e restrições migratórias. In: CASTRO, Mary G. (coord.) **Migrações Internacionais: contribuições para a política, Brasil, 2000**. Brasília: CNPD, 2001, p.177-184.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994

_____. Propostas metodológicas de combate ao racismo nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**., maio, n.º 93, 1995.

_____. **Educação e diversidade cultural**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. **Revista Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.º 191, 1998, p.7-18.

_____. Oportunidades educacionais oferecidas, reivindicações esvaziadas? In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.) A produção de saberes e práticas Pedagógicas. **Cadernos PENESB**, n.º 03, Niterói: EdUFF, 2000 p. 45-61.

_____. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares Cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

_____. **Quando as diferenças são um “problema”**. S/d, mimeo.

VELHO, Gilberto (org.) **Desvio e divergência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997

VIDA, Samuel Santana. Africanos no Brasil: uma ameaça ao paraíso racial. IN: Castro, Mary G. (coord.) **Migrações Internacionais: contribuições para a política, Brasil, 2000**. Brasília: CNPD, 2001, p.449-462.

VIEIRA, Ricardo. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º4, 1995, p. 127-147.

_____. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: ITURRA, Raúl (org.) **O saber das crianças**. Cadernos ICE, 3. Instituto das Comunidades Educativas, Setubal, 1996.

_____. Da multiculturalidade à educação intercultural: a Antropologia da Educação na formação de professores. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 12, 1999a, p.123-162.

_____. Modelos Científicos e Práticas Educativas: breve incursão no séc. XX. In: VIEIRA, R. **Ser igual, ser diferente**. Editora Profedições, 1999b.

ZAN, Dirce Djanira P. e. **Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio**. Campinas: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

ZUBEN, Newton von. Sala de aula. Que espaço é esse. In: MORAES, Regis de (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1986.