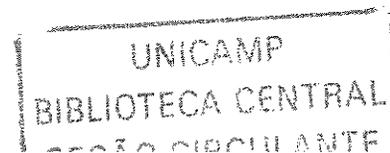


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

MARCIA REGINA POLI BICHARA

**FOCANDO A DISCRIMINAÇÃO EM SALA DE AULA: MEMÓRIA, HISTÓRIA E
ENSINO DE HISTÓRIA**

**CAMPINAS
2005**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de
história

Autor: Marcia Regina Poli Bichara
Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani

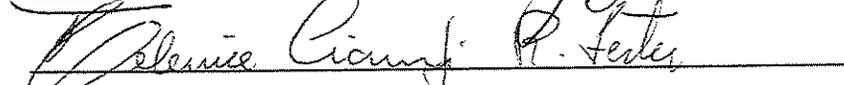
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marcia Regina Poli Bichara e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/08/2005

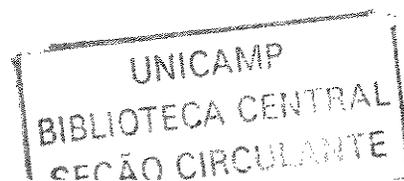
Assinatura:


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:


2005



© by Marcia Regina Poli Bichara, 2005.

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	B471f
V	EX
TOMBO BC	66366
PROC.	16-P-0008605
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	24/11/05
Nº CPD	

Bib Id. 373846

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

B471f Bichara, Márcia Regina Poli .
Focando a discriminação em sala de aula : memória, história e ensino de história e ensino de história / Márcia Regina Poli Bichara. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Maria Carolina Bovério Galzerani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Memória. 2. Modernidade. 3. Educação. 4. Produção do conhecimento.
I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-134
RP-BFE

Keywords: memory; Modernity; Education, Production of the knowledge

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação.

Banca examinadora: Profa. Dra. Helenice Ciampi Ribeiro Foster

Profa. Dra. Aurea Maria Guimarães

Profa. Dra. Vera Lucia Sabongi de Rossi

Profa. Dra. Maria Angela Salvadori

Data da defesa 26/08/2005

Ao meu irmão Marcos Antonio (in memoriam)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à escola que permitiu a realização desta pesquisa durante minhas aulas e deu apoio em tudo o que foi necessário para seu andamento. Sem a confiança que foi depositada em meu trabalho, não seria possível desenvolver uma pesquisa como esta.

Quero agradecer aos alunos, não só os que emprestaram suas vozes para que eu pudesse entender um pouco mais sobre nosso mundo, mas todos aqueles que um dia estiveram me acompanhando nesta aventura que é estudar história, numa relação de troca e aprendizado mútuo. Através da convivência com esses alunos, aprendi e reaprendi a ser professora diversas vezes.

Agradeço à minha querida professora e orientadora Maria Carolina Bovério Galzerani. Passamos por várias “barras” juntas, durante o período em que esta pesquisa foi realizada. Mas tudo o que vivemos serviu para nos dar certeza que devemos continuar a realizar trabalhos fundados na valorização do ser humano. Que você, Carolina, se fortaleça cada vez mais nesta luta cotidiana na busca de sentidos plenos de ser educador(a) e historiador(a).

Aos meus colegas e professores do Curso de Pós-Graduação, em especial aos do Grupo Memória, que tanto colaboraram nas discussões relativas ao meu trabalho.

À Professora Áurea Maria Guimarães e à professora Helenice Ciampi que participaram da banca de qualificação, emprestando seus olhares para que eu pudesse perceber melhor as especificidades de minha pesquisa, sou muito agradecida.

Aos meus pais Antonio e Lúcia e ao meu esposo Tuffi, que a vida toda me apoiaram em meu desejo de estudar. Mas nada foi mais marcante, durante este período de estudos e reflexões do que o apoio recebido de meus filhos Mateus, Natália e Stela, que souberam respeitar e valorizar meu trabalho. Foram meus companheiros nas horas de agonia e indecisão. Saímos com a amizade fortalecida desta experiência.

RESUMO

Neste trabalho, investigo as possibilidades educacionais do conceito de memória na relação com o conceito de história, com a intenção de buscar “novas” alternativas de ação docente, junto aos alunos. Como professora de história do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade de Campinas trago como preocupação específica a questão da discriminação e do preconceito na relação com a escola e a educação.

Como fundamentos teórico-metodológicos utilizo os conceitos de modernidade e de rememoração a partir do diálogo com Walter Benjamin. No que diz respeito ao conceito de história dialogo com o historiador E. P. Thompson. Quanto à educação, o interlocutor fundamental é Vigotski. Estabeleço diálogo com autores que se debruçaram sobre o tema do preconceito e da discriminação a partir dos anos 80 do século XX. Analiso documentos produzidos por alunos do ensino fundamental durante os anos de 2002 e 2003, entre os quais destaco a produção de saberes históricos-escolares relativos à escravidão no Brasil Colônia e as rememorações produzidas por estes alunos, nas quais são enfocadas as percepções acerca das “diferenças” ao longo de suas vidas.

ABSTRACT

In this work, I do research on the educational possibilities of the memory concept, in relation with history concept. The goal of this researching is to seek “new” alternatives of teaching in the relationship with the students. As a High School history teacher in a privateschool at Campinas city I have a specific worry: discrimination and prejudice in relation to school and education. As theoretical-methodological bases I use the concepts of modernizing and remembering from the dialogue with Walter Benjamin. As to the history concept I dialogize with the historian E.P. Thompson. As to education the main interlocutor is Vigotski. I establish dialogue with authors who dealt with the prejudice and discrimination subject from the “eighties” of the twentieth century. I analyze documents which were produced by students of High School during the years 2002 and 2003. Among these productions I mention the historical-school knowledge about the slavery of Brazil Colony and the remembering produced by those students, where the perception about the “differences” are showed along their lives.

MEMORIAL

Venho de uma família de classe média. Tanto do lado paterno, quanto do materno, somos descendentes de imigrantes italianos que vieram para a região de Campinas no final do século XIX.

Estas famílias, que a princípio trabalhavam nas grandes fazendas de café da região de Campinas, deslocaram-se posteriormente para a região de Jundiaí onde adquiriram pequenas propriedades na cidade de Itupeva.

A principal atividade econômica por eles então desenvolvida nesses pequenos sítios foi o cultivo de uvas de mesa. Tudo era feito nas próprias propriedades. Cultivo de hortas, criação de galinhas, preparos dos pães, do macarrão.

Meus pais, ao se casarem, mudaram-se para a cidade de Jundiaí, pois meu pai iria trabalhar com um tio que possuía uma loja de materiais de construção. Foi nessa cidade que eu e meus quatro irmãos nascemos.

Meus pais não estudaram muito. Meu pai, apesar de vir de uma família mais abastada, não gostava de estudar. Fugia do colégio Anchieta, em Jundiaí e pegava o trem de volta para sua cidade. Ele preferia ficar no armazém de meu avô, dirigindo o caminhão que fazia as entregas. Foi um menino bem indisciplinado e não se adaptou às exigências das escolas.

Minha mãe gostaria de ter estudado. Até hoje ela ressentia-se do fato de seu pai tê-la tirado da escola para ajudá-lo a carpir as plantações. Ela passou a infância e a adolescência ajudando meu avô na lida da uva. Como ele não tinha filhos homens, as suas três filhas tinham que dar conta do trabalho dos homens e das mulheres.

Nasci no ano de 1963, em uma casa da região central de Jundiaí. Mas tive um contato muito intenso com meus avós.

Os avós paternos tinham uma vida mais próxima à urbana. A casa era enorme. Possuía TV e Toca-discos. O sítio possuía empregados. Nesta casa eu

entrei em contato com mordomias com as quais não estava acostumada em minha própria casa.

Na casa de meus avós maternos era diferente. Lá entrei em contato com a vida rural. Fogão à lenha aceso na madrugada. Polenta e leite no café da manhã. Tirar água do poço. Nadar no rio. Brincar na terra. Colher uva. Montar caixinhas de uva para meu avô encaixotar e vender.

Minha avó materna sempre foi uma ótima contadora de histórias. Enquanto fazia seus afazeres domésticos, contava-me a história de sua família e de sua juventude.

Eram histórias que soavam como algo mágico. Falava da dura vida que sua avó tinha na Itália, das doenças, das guerras, do frio.

Contava da viagem no navio. Da criancinha morta no navio (seu tio) durante a viagem e do escândalo que minha tataravó fez por não aceitar que a jogassem ao mar.

Contava dos bailes que freqüentava em Campinas quando era moça. E de como um cachorrinho da família salvou minha mãe de uma cobra quando ela era bebê, e ficava deitada debaixo de uma árvore, enquanto minha avó carpia a uva.

Ela sabia me envolver com suas histórias. E eu ficava encantada com aquele mundo que não existia mais e com a força que aquelas pessoas tinham em vencer dificuldades tão grandes.

Quando eu tinha 6 anos, meu pai montou uma loja própria junto com seus irmãos e nós mudamos para um bairro da periferia de Jundiaí.

Foi nesse bairro que passei minha infância e foi nas escolas estaduais da periferia de Jundiaí que fiz o ensino primário. Adorava a escola. Não era uma menina extrovertida, mas participava de todas as atividades com empenho.

Lembro-me das filas que formávamos para cantar os Hinos da Pátria diariamente. Lembro-me dos desfiles de 7 de setembro, nos quais eu sempre ficava nos pelotões. Nunca fui destaque. Nunca me fantasiei de Princesa Leopoldina. Lembro-me inclusive de ter desfilado um ano, apesar de estar muito doente, inclusive com febre. Mas não era permitido faltar ao desfile. E nós nem questionávamos essa exigência. O desfile era o principal acontecimento do ano.

A diretora era uma figura temida. Quando ela entrava na sala, prontamente todos levantavam e ficavam em posição de sentido. Que medo de, sem querer, fazer algo que a desagradasse!

Na frente da escola tinha a foto do presidente Médici, em meio a grandes vasos de flores. E eu, menina que era, associei a imagem do presidente à figura da diretora, de forma que ela se transformou, para mim, no presidente personificado, em uma representação viva daquela imagem do presidente. E ela tinha um comportamento bem militar, mesmo.

Contudo, dentro das salas de aula este clima de exigências paramilitares era quebrado. As professoras eram extremamente amorosas. E criativas. Tive ótimas professoras e ótimos professores ao longo de minha formação.

Fazíamos encenações. Aprendíamos as línguas estrangeiras utilizando músicas. Fazíamos maquetes. Tínhamos aulas de canto. Fizemos um estudo do meio, no qual conhecemos uma grande indústria metalúrgica que existe até hoje naquele bairro. As metodologias de ensino eram bem variadas e envolventes.

Participávamos de festas juninas para arrecadar dinheiro para a escola. Com essas festas foi possível construir a quadra de esportes e o laboratório de ciências. Havia, portanto, um envolvimento muito grande da comunidade na escola.

Como minha mãe, na época, participava da APM eu podia acompanhar as discussões e planos para a melhoria da escola. Lá estudavam, todos juntos, filhos de médicos, dentistas, comerciantes, operários, costureiras, bandidos...

Particpei também da montagem da biblioteca da escola. Fui escolhida pela professora de Língua Portuguesa, pois eu lia muito. Aí criei o hábito de consertar as capas de todos os livros que passassem por minhas mãos.

E eu lia todos os dias. Minha mãe comprava enciclopédias, que eu folheava diariamente, lendo todas as informações que surgiam sobre os povos antigos. Comprou também uma coleção dos livros de Monteiro Lobato. Como nessa época, com 11 anos, eu era apaixonada por mitologia grega, retirei dos livros de Monteiro Lobato todas as informações referentes a esse assunto e montei uma pequena pesquisa por conta própria.

Perturbei tanto minha mãe, em uma visita de um vendedor de livros, até que ela comprou-me uma coleção sobre mitologia grega a qual eu lia sem cansar.

A leitura de Monteiro Lobato marcou minha infância. Com essas leituras, passei a questionar diversas coisas, inclusive a verdadeira existência de Jesus Cristo e da Virgem Maria. Se os deuses gregos não existiram de verdade, por que os santos católicos não poderiam ser também uma invenção? E achava que tínhamos perdido muito em trocar os deuses gregos pelo catolicismo.

Além disso, as leituras incentivavam a pesquisa científica, a curiosidade a cerca da natureza e seus mistérios.

Freqüentava, também, juntamente com meus irmãos, o Gabinete de Leitura Rui Barbosa. Íamos de ônibus até o centro de Jundiaí buscar livros para ler. Nesta época, meus preferidos eram os livros de Agatha Christie. Adorava aquelas tramas, sempre com casos de difícil resolução e envolvente mistério e que nos estimulavam a tentar encontrar a solução. Acredito que o fascínio que sinto até hoje pelas relações e pelas ações humanas, sempre imprevisíveis, teve início, também, com essas leituras.

Lia também autores brasileiros: José de Alencar, Machado de Assis. Com eles, entrei em contato com o Brasil do século XIX. As damas, os romances proibidos. A literatura sempre foi o caminho mais prazeroso para entrar em contato com a história.

Isto porque as aulas de história na escola nunca foram algo de muito atrativo. Lembro-me vagamente das professoras e das atividades. Eram aulas dadas na forma de questionários que deveriam ser memorizados e reproduzidos nas provas. Nada ficou além do medo de esquecer o significado da sigla M.M.D.C. ou o nome completo de D. Pedro I na hora da prova.

Havia ainda as aulas de Educação Moral e Cívica, nas quais aprendíamos os significados dos símbolos nacionais e por que deveríamos sempre respeitá-los.

Nas ruas, na volta para casa, cantávamos músicas que satirizavam esses símbolos:

*Japonês tem cinco filhos.
O Primeiro é sapateiro
O segundo é vagabundo
O terceiro é açougueiro
O quarto nasceu no quarto
E o quinto nasceu sem....
(Sátira feita a partir do Hino da Independência)*

Era assim que reagíamos àquelas imposições. Sem pensar em questionar ou recusá-las, mas, de maneira um tanto inconsciente, desvelando a sua inutilidade e sua falta de coerência com nossa vida cotidiana.

O que valia mesmo era o trabalho, o fazer cotidiano. Foi com muito trabalho que meu pai e meus tios puderam, ao desenvolver a atividade de comercialização de materiais de construção, construir nossas casas, comprar nossos carros, pagar nossos estudos. Tudo isso sem que tivessem um questionamento sequer sobre como a política estava sendo encaminhada naquele período.

Tanto isso é verdade que a atividade comercial da minha família foi determinante na escolha profissional de meus irmãos e primos. Eu mesma fui estudar em uma escola técnica no segundo grau, formando-me em Técnica em Edificações, estudo este que foi um verdadeiro desperdício, pois em nada me atraía. Continuava a gostar mais das artes, da literatura e da história.

Acredito que sempre quis ser professora. Recordo-me de como conseguia entreter meus irmãos e primos mais novos durante horas em frente a uma lousinha, passando-lhes tarefas que eu mesma criava.

Confesso que, na adolescência, meus sonhos de ser professora eram mais sofisticados. Almejava estudar arquitetura, não para construir casas, mas para me especializar em História da Arte e da Arquitetura e ser uma professora universitária.

Como isso não foi possível, resolvi não desistir dos estudos, buscando outras áreas. Sempre com muito apoio de minha mãe.

Dos cursos aos quais eu concorri naquele vestibular de 1982, o escolhido foi o de Ciências Sociais na Unicamp. Esse curso tinha sido a minha segunda opção nessa universidade. A primeira opção era História.

Resolvi matricular-me, pois, apesar de não ser o curso de minha preferência, ele era o único gratuito, e eu não queria dar mais gastos para minha família. Caso não gostasse do curso, desistiria ou tentaria fazer uma prova para me transferir para o curso de história.

Mas não foi o que aconteceu. Fiquei fascinada pela universidade e pelo curso. As leituras eram muito interessantes, as discussões também. Acabei ficando.

Sabia que não teria muitas opções de trabalho, porém, isso não me assustava, pois estava determinada a trabalhar em Educação. Consequentemente fui uma das poucas da turma que valorizou os cursos voltados para a licenciatura. Queria ser professora.

Nesses cursos, eu e meus companheiros de faculdade criamos planos de ensino para a sociologia, já que, naquela época, o governo determinou que as escolas voltariam a ter cursos de Sociologia, Filosofia e Psicologia. Como não havia ainda livros didáticos para seguir, elaboramos planos muito interessantes: utilizando revistas em quadrinhos, futebol ... Carrego ainda hoje essa possibilidade de criar em sala de aula, sempre respeitando o grupo com o qual estou trabalhando.

Mas acredito que fui realmente aprender a ser professora ao entrar para a escola na qual leciono já há 16 anos. Isto porque entrei em contato com professores muito experientes e fui aprendendo com eles a solucionar problemas, a me relacionar com pais e alunos.

Durante muito tempo, nossa coordenadora foi Maria Márcia Sigrist Malavazzi. Foi ela que sempre me incentivou a estudar e a pensar no meu fazer pedagógico. “Por que estudar tal assunto”, “para quê estudar”, “como estudar”, “como avaliar”. Acredito que este hábito de refletir sobre as aulas, os conteúdos, as metodologias (...) foi determinante para que eu desejasse dar continuidade aos meus estudos e pensar numa maneira de tomar as aulas de história mais

significativas para mim e para meus alunos. Foi através desses questionamentos que percebi o quanto eram problemáticos os planos de ensino de história que colocavam os conteúdos de forma alinhada, em seqüência lógica, como que pré-determinados.

Além disso, essa escola é católica, dirigida por padres salesianos. Dom Bosco, o santo fundador desta ordem, foi um educador que trabalhou com jovens pobres e marginalizados da Itália do séc. XIX. Deixou como herança conselhos de como educar os adolescentes, dentre os quais o que eu considero mais importante é a aproximação que o educador deve ter com os jovens, acompanhando-os em tudo o que fazem, gostando do que eles gostam, tentando compreendê-los.

Fui contratada pela escola para lecionar história para as 5ª e 6ª séries. Nessa época, o conteúdo dessas séries era o de História do Brasil, cujos temas, pelo menos durante um ano e meio, tinham alguma relação com a questão da escravidão.

Como eu usava a metodologia de relacionar os conteúdos estudados à vida dos alunos, na intenção de promover uma maior motivação para o estudo de história, era inevitável, nas aulas em que tratávamos de escravidão e suas “conseqüências” para os dias de hoje, falar com os alunos sobre o que vivíamos na própria escola. Pois, nesta escola, além dos cursos pagos, há também cursos profissionalizantes gratuitos freqüentados por jovens carentes que, para lá estudarem, têm que comprovar renda (quanto mais carente é a família, mais chance o jovem tem de conseguir uma vaga). São oferecidos cursos de marcenaria (numa alusão direta a São José, pai de Jesus Cristo), mecânica, eletricidade e costura.

Eu chamava a atenção dos alunos sobre o fato de que, no setor onde nos localizávamos (ensino fundamental pago), quase não haver afro-descendentes, enquanto que, no setor destinado aos cursos profissionalizantes (CP) a grande maioria dos alunos era negros ou mestiços. Tínhamos, portanto, na própria escola, uma amostra do que acontecia no Brasil: os ricos, em sua maioria são brancos. E os negros, em sua maioria são pobres.

Eu não conseguia ver aquilo como algo “normal”. Era uma constatação que me incomodava, pois, significava que pouca coisa havia mudado desde a abolição da escravidão no Brasil.

Lembrando novamente de minha infância, os contatos que tive com pessoas consideradas diferentes foram poucos, mas ficaram na memória.

Meus avós paternos tinham empregados negros que eram extremamente pobres. Lembro-me de que eu sentia certo repúdio ao entrar na casa desses trabalhadores. Na casa destes meus avós eu sempre ouvia comentários racistas, embora não percebesse, de modo algum, comportamentos dos empregados que comprovassem que aqueles comentários fossem justificáveis.

Na segunda série primária, uma menina negra sentava-se na carteira ao lado da minha. Passei a observá-la atentamente para ver se ela, por ser negra, era suja e/ou fazia tudo errado, sem capricho. Nossa escola ficava ao lado de uma avenida e as carteiras viviam cheias de fuligem. Pois essa garota, de uniforme e cabelo impecáveis, tirava de sua pasta uma flanelinha e limpava a carteira. Depois colocava uma toalhinha de plástico xadrez sobre a carteira para só depois colocar seu caderninho. Isto para mim foi o máximo. Quer dizer que negro não é sujo e desmazelado? Tudo o que me haviam dito sobre negros, até aquele momento, foi *por água abaixo*. Mesmo porque, sendo branca, nunca fui caprichosa como aquela menina.

Quando eu tinha dez anos, a irmã de minha mãe casou-se com um negro. Eles tiveram duas filhas e eu participei ativamente da criação dessas meninas e pude presenciar todo o drama de ser negro numa “realidade” cultural onde predominam os brancos.

Além disso, o fato de ser branca, magra, de olhos claros e cabelos lisos não me impediu de vivenciar situações de preconceitos. Muitas vezes, a primeira impressão que eu causava nas pessoas nada tinha a ver com o que eu era na realidade.

E o fato de ser mulher, mãe e professora faz ainda com que, em determinadas situações, eu me sinta alvo de preconceito.

Mas as dificuldades presenciadas possibilitaram tornar-me mais sensível aos preconceitos que vivemos e que outras pessoas sofrem nos nossos dias.

Por isso sempre desenvolvi atividades que pudessem levar os alunos a perceberem as injustiças que nos cercavam. Realizei atividades com filmes, reportagens, leitura de paradidáticos e até palestra com um professor negro.

Mas percebia que não conseguia atingir muito dos meus objetivos, pois, mesmo que, em sala de aula, os alunos discutissem os problemas relativos às diferenças sociais que acometiam pessoas de etnias diferentes, no dia a dia, notava que o comportamento deles em relação às pessoas que transitavam na escola não se alterava. Presenciava provocações que partiam de meus alunos em relação aos alunos do CP. Falsas acusações de roubo que caíam sobre esses alunos, quando os educadores sabiam que entre nossos próprios alunos havia aqueles que não respeitavam os pertences dos colegas. Havia também a recusa em participar de certas atividades em companhia daqueles meninos e meninas.

E, na sala de aula, quando havia algum aluno afro-descendente, habitualmente o clima era tenso. Principalmente ao focalizarmos o tema de escravidão. Vi alguns desses alunos ficarem o tempo todo de cabeça baixa, quando o assunto era o sofrimento dos negros. Em encenações, alguns se recusavam a fazer o papel de escravos.

Mas eu tinha dificuldade em perceber outras discriminações, já que meus estudos, a partir daí, todos eles feitos como aluna especial no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, voltaram-se para a compreensão da questão racial e da escravidão. Destaco aqui o curso de Sidney Chaloub, no qual, através da leitura dos textos de Machado de Assis, pude conhecer outras possibilidades de compreensão da questão da escravidão. Também os cursos de Isabel Marson, nos quais realizamos uma leitura minuciosa da historiografia brasileira.

Foi ao entrar em contato com as leituras do filósofo Walter Benjamin, nos cursos da minha orientadora, professora Maria Carolina Bovério Galzerani que eu vislumbrei a possibilidade de um trabalho diferenciado, voltado para as memórias e sensibilidades mais amplas dos alunos na relação com as tendências culturais hodiernas e voltado também para a ação, ou pesquisa-ação. Pois, aquela

indignação diante das injustiças não poderia ficar só no papel para que somente as pessoas que circulassem na universidade e que por acaso lessem meu trabalho pudessem se beneficiar desse estudo.

Era preciso sensibilizar os alunos verdadeiramente já que um dos questionamentos que tive em relação à minha formação no curso de Ciências Sociais e que acabou por desestimular-me a continuar meus estudos já no fim da graduação foi a do distanciamento entre a universidade e a sociedade, o estudo e a vida.

Pesquisas com resultados pré-determinados que serviam à comprovação de determinada leitura da sociedade eram uma constante. E, como observadora que era, não podia deixar de questionar. E repudiar.

Foi por isso que a leitura do historiador Eduard Palmer Thompson atraiu-me ao mostrar que a teoria não pode se sobrepor às evidências, à vida realmente vivida pelos seres humanos.

Tinha o desejo de voltar a estudar, desde que esse estudo não fosse somente uma auto-afirmação narcisista. Por isso a opção em trabalhar com muitos sujeitos e de dar voz a eles.

Destaco, também, a grande colaboração que os cursos de Ana Luiza Smolka tiveram durante este curso de Pós-Graduação, por permitir uma maior compreensão a respeito das questões relacionadas com o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos e de metodologia de pesquisa.

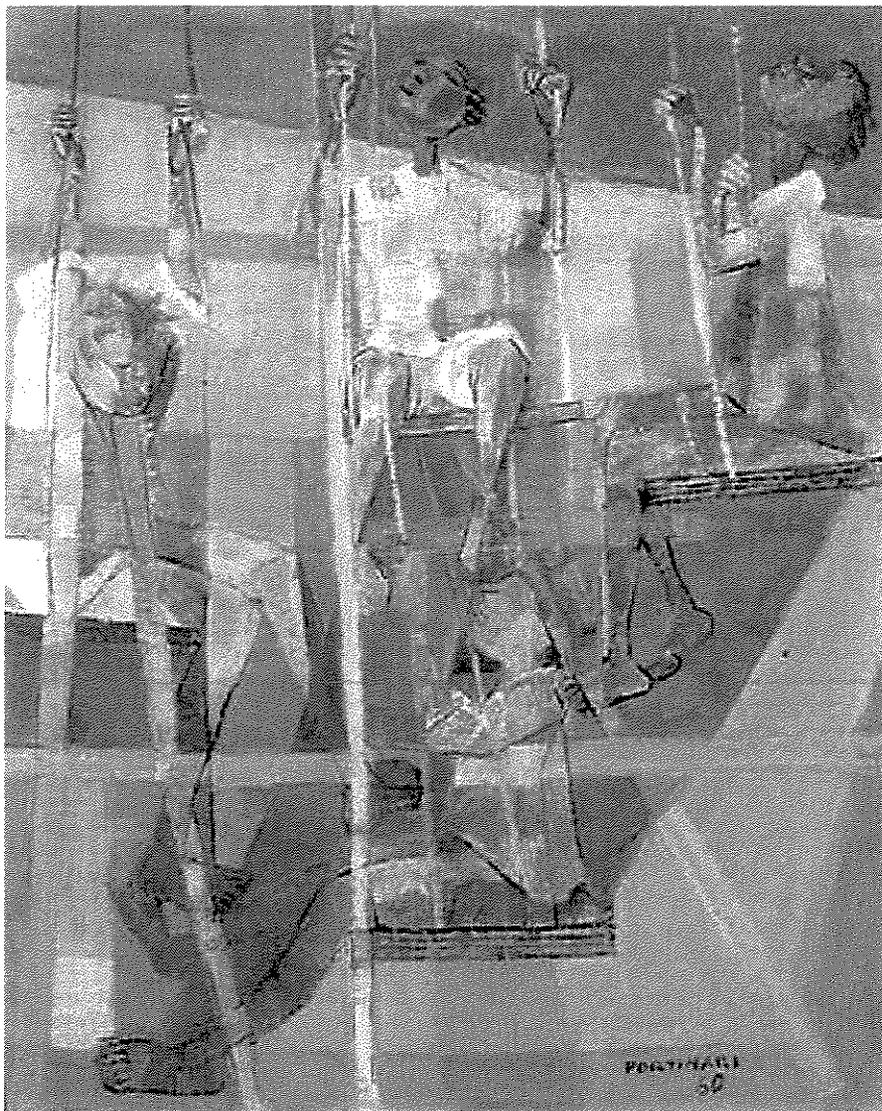
Para mim, a finalização deste trabalho representa a realização de um sonho acalentado por um bom tempo, sempre adiado pelos afazeres de mãe e professora, mas que agora se concretiza de uma forma muito gratificante.

SUMÁRIO

Introdução	01
Memória, história e ensino de história: compreendendo esta relação.....	03
O aluno como sujeito da produção do conhecimento histórico-escolar.....	13
A pesquisa histórico escolar e a produção de saberes.....	23
Professor(a)-pesquisadora(a): a aproximação com a ênfase da pesquisa-ação..	28
Como se deu o desenvolvimento da pesquisa-ação.....	32
Como estou apresentando os resultados da pesquisa.....	35
Capítulo I: A literatura contemporânea relativa à temática focalizada	37
Os anos 80 do século XX.....	45
Os anos 90 do século XX.....	63
Os textos mais recentes.....	75
Poutgnat e Streiff-Fenart: a etnicidade.....	92
Henry A. Giroux: a branquidade.....	96
Célia Maria Marinho Azevedo: os paradoxos do anti-racismo.....	98
Como enfrento tal questão, articulando as teorias à pesquisa.....	101
Capítulo II: Narrativa da experiência na sala de aula	
Quem são os alunos e como os focalizei no interior da pesquisa.....	105
A professora de “meus sonhos” e suas limitações.....	111
Uma pesquisa não é composta somente de teorias e documentos a serem analisados.....	114
A imagem iconográfica pode instigar o aluno à produção de conhecimento.....	117

Focalizando os documentos iconográficos produzidos pelos “viajantes” em sala de aula.....	121
Construindo outros referenciais da pesquisa-ação.....	125
Como os alunos analisaram os documentos iconográficos.....	137
Como se deu a produção de saberes histórico-escolares.....	147
As concepções de escravidão produzidas durante a pesquisa.....	153
Capítulo III: Rememoração dos alunos: um diálogo.....	163
Cenas de discriminação e preconceito vivenciadas pelos alunos.....	175
Cenas de conflitos, provocações, medos.....	182
O papel da família, as relações nas escolas, as escolhas pessoais, a empatia: outras possibilidades de convivência.....	187
Partindo para um cenário mais amplo: a modernidade e as exigências feitas pela sociedade.....	200
Como os alunos avaliaram a importância de se fazer esta rememoração.....	211
Capítulo IV: Tempo de observar e refletir sobre o trabalho.....	219
Os alunos escrevem sobre seu mundo.....	232
Como os alunos avaliam a experiência.....	239
Comemorando aquilo que a vida nos permite realizar.....	256
Anexo.....	261
Bibliografia.....	263

INTRODUÇÃO



Cândido Portinari, **Meninos no Balanço**, 1960. Pintura a óleo/tela - 61 x 49cm. Rio de Janeiro, RJ
Assinada e datada na metade inferior à direita "PORTINARI 60"
Coleção particular, São Paulo, SP

"Sabe por que é que eu pinto tanto menino em gangorra e balanço? Para botá-los no ar, feito anjos".

Cândido Portinari (1903-1962)

Esta imagem iconográfica na qual Cândido Portinari representa vários meninos, de diferentes origens étnicas, brincando juntos em balanços, tem me acompanhado desde o início deste Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado.

Ela traduz, de forma sintética, os objetivos que me trouxeram para esta aventura de ser pesquisadora na área da educação. O desejo de ver os meninos e as meninas interagindo em suas brincadeiras, felizes, independentemente de sua origem étnica ou social. O desejo de colaborar para a formação de uma cultura de paz, iniciando pelas crianças.

Como professora de história de uma escola particular de Campinas, há tempos venho questionando o ensino de história. Percebia a necessidade de ir além dos conteúdos repetitivos e das avaliações que só comprovavam a ineficácia do ensino. A busca da motivação relativa às "novas" metodologias comprovou que o problema era mais amplo: a falta de sentido no estudar e, em particular, a falta de sentido no estudar história acaba levando alunos e professores a um desânimo e a uma inércia.

A partir do momento em que, como docentes, questionamos nossos trabalhos não é difícil perceber os diversos problemas criados pela maneira como usualmente as questões históricas são tratadas em sala de aula e o que isto provoca nos alunos, em termos de falta de motivação. Era necessário buscar um maior sentido para a minha prática junto aos alunos. Fui percebendo o quanto aqueles conteúdos repetidos constantemente nos livros didáticos e por eles impostos ao nosso trabalho, não davam conta de levar o aluno a compreender o que se passava ao seu redor. Não havia uma ligação direta com a sua vida. Apesar de ser indiscutível a importância do conhecimento de certos conceitos, tais como "capitalismo" ou "democracia", era impossível deixar de ouvir as reclamações dos alunos em relação à falta de sentido de ter de estudar todos aqueles "conteúdos".

No interior da disciplina de história, uma questão em particular inquietava-me e levava-me a buscar alternativas específicas: a questão das diferenças étnicas. Foram diversas as tentativas de focalizar esta questão com meus alunos.

Queria levá-los a perceber o quanto são injustas e de difícil solução as situações vividas pelos afro-descendentes brasileiros. Mas percebia que simplesmente passar informações acerca das desigualdades existentes em nossa sociedade não era suficiente. Era necessário mais, algo que os tocasse, que os fizesse sentir a gravidade do problema da exclusão social e que, sobretudo, os fizesse agir de forma a colaborar para que essas desigualdades não fossem mais reproduzidas, ao menos em nosso ambiente escolar. Era preciso fazer com que o aluno compreendesse que o “problema racial” não é distante, que faz parte de seu cotidiano, principalmente vivendo ele numa cidade como Campinas, em que a diferença de oportunidades entre pessoas ditas “brancas” e “afro-descendentes” é tão visível.

Na pesquisa de possibilidades teórico-metodológicas para o enfrentamento dos problemas vividos por mim e por meus alunos em relação ao ensino de história e, em especial, na busca de um ensino que pudesse sensibilizar meus alunos para o problema da exclusão social, priorizei o conceito de memória, na relação com a história e o ensino de história.

Memória, história e ensino de história: compreendendo esta relação.

Entrei em contato com o conceito de memória a partir da leitura dos textos de Walter Benjamin, particularmente de “Infância em Berlim”¹. Esse texto, escrito em 1933, a partir de um trabalho anterior, é um marco na produção desse pensador alemão, pois ele foi produzido em um período em que Benjamin, no enfrentamento de problemas familiares, econômicos e acadêmicos, chegou a pensar em suicídio, mas optou pela vida e buscou na rememoração uma fonte para uma maior compreensão do mundo em que vivia, mundo este marcado pelo

¹ Benjamin, Walter. In **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo, Brasiliense, 1987, pág. 71.

surgimento do pensamento totalitário, pelas perseguições ideológicas e pelo avanço da modernidade capitalista.

Walter Benjamin questiona a modernidade capitalista como produtora de “vivências” e não de “experiências vividas”². O sistema capitalista estaria, segundo o referido autor, produzindo pessoas que tenderiam a ser verdadeiros autômatos, preocupados muito mais com o ter do que com o ser, reproduzindo modelos e concepções, perdidos de si mesmos e distantes dos outros. Sujeitos da mesmice, reproduzidos em série, para atender ao sistema capitalista.

Teriam perdido a capacidade de se reconhecer como seres singulares, pois o mundo moderno destruiu sua capacidade de ter memória e de narrar suas experiências, de modo a não haver mais uma ligação entre passado, presente e futuro. Na modernidade, o futuro passa a ser reprodução do “novo sempre igual”, do “novo” que se torna velho no mesmo momento em que surge. E que já é ruína no momento em que nasce.

Esse filósofo tem um modo particular de compreender a modernidade:

“O século XIX não soube corresponder às novas possibilidades técnicas com sua nova ordem social. Assim se impuseram as mediações falaciosas entre o velho e o novo, que eram o termo de suas fantasmagorias. O mundo dominado por essas fantasmagorias é – com uma palavra-chave encontrada por Baudelaire – a Modernidade”³

² Maria Carolina Bovério Galzerani nos explica como podemos diferenciar esses conceitos utilizados por Walter Benjamin, a partir da tradução das palavras *Enfahrung* e *Erlebniss*: “... *Ambas têm, em alemão, a mesma significação: experiência. No contexto dos seus textos, *Enfahrung* é usada como a experiência considerada em grosso, por assim dizer, sem a intervenção da consciência; *Erlebniss*, por sua vez, aparece como os acontecimentos para cujo desenvolvimento tenha contribuído a consciência (daí a tradução para “experiência vivida”)...*” Optamos por utilizar a palavra “vivência”, para as experiências nas quais a consciência não tem vez, sugerindo que as pessoas agem como autômatos. A citação foi retirada da nota de rodapé nº 3 do capítulo 6 de GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanach, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 a 1880**. Tese de doutoramento. Campinas: Departamento de História, IFCH/Unicamp, 1998.

³ Benjamin, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política**. Pág.92, S.P.:Brasiliensa,1986

Como nos explica Maria Carolina Bovério Galzerani⁴, Walter Benjamin, diferente de Max Weber concebe a modernidade capitalista fundada também em mitos. Aceita a concepção da modernidade capitalista como produtora de racionalizações, que vão acabar aprisionando os seres humanos em uma “gaiola” dura como o aço. Só que inclui no interior dessas racionalizações, também os encantamentos, também os mitos. A modernidade capitalista então, segundo Benjamin, produz, além das racionalizações, mitos.

Em vez de despertar o homem de seu sonho mítico, a modernidade mergulhou-o em fantasmagorias sui generis, sujeitas à temporalidade de um novo mito, o mito do “sempre igual”. Esses sonhos coletivos, numa acepção benjaminiana, não desaparecem, pois, com a modernidade, mas subsistem como casas de sonhos, como idealizações. Por exemplo, enfoca o mito das galerias, já instaladas no séc. XIX, surgindo como cenário encantador das compras, do fetiche das mercadorias, e, ao mesmo tempo, escamoteando o caráter, que lhe é inerente, dilapidador das relações sociais, das memórias, dos sentidos plenos.⁵

Para Walter Benjamin, o enfrentamento do tempo “sempre igual” da modernidade capitalista dá-se a partir da retomada da rememoração e, com ela, da narrativa. Dialogando com Bergson, Proust e Freud, constrói o conceito de memória, de modo a se afastar tanto de uma autobiografia impregnada de individualismo narcisista, quanto de um movimento de distanciamento do mundo em que se vive.

Para ele, rememorar é um ato que, partindo do presente, situa o passado, para que se possa repensar o futuro, quebrando a mesmice dos tempos modernos, “sempre iguais”. Um ato que traz consigo a possibilidade de ruptura e, por isso, a revalorização da utopia.

⁴Galzerani, M. Carolina Bovério. *“Imagens entrecruzadas de Infância e de produção de conhecimento Histórico em Walter Benjamin”* in Faria, Ana Lucia G. de Faria e outros (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

⁵ Idem. Pág. 53

É um ato que traz também a emoção. Em sua rememoração, Walter Benjamin, apesar de não abandonar a racionalidade de um adulto, não impede que a sensibilidade da criança, que foi, esteja presente. O sujeito que rememora é, ao mesmo tempo, atravessado pela consciência e pela inconsciência, permitindo incompletudes e incertezas e não somente as certezas determinadas pela racionalidade técnica. É um ser que permite que a sensibilidade, a percepção e a intuição sejam utilizadas na compreensão das coisas.

O sujeito que rememora não é único e nem voltado somente para si mesmo. É um sujeito povoado por várias vozes, de muitos tempos, é habitado por outros e os traz todos em sua memória, em sua narrativa.

Terminada a apresentação dessa proposta com a qual me deparei, vi-me, como professora de história, dividida entre dois pólos. De um lado, pelo uso de uma história produzida historicamente a partir de determinados sujeitos, considerados competentes para tanto, e que é reproduzida pelos livros didáticos para que professores e alunos possam consumi-la. Uma história que é socialmente aceita, pois as pessoas (pais, alunos e professores) acreditam ser importante e que, afinal, fez parte de minha formação como professora e de minha prática educativa durante anos.

De outro lado, a possibilidade de promover relações diferenciadas de produção de conhecimento a partir da rememoração benjaminiana, que traz consigo possibilidades educativas mais amplas, por mim já anunciadas acima.

Frente a essa encruzilhada, muitos questionamentos vieram à minha cabeça: O que significa levar para a sala de aula essa outra possibilidade? Quais serão as reações de pais, alunos e colegas de trabalho? Como trabalhar história e memória de uma forma articulada? Como trabalhar a experiência particular sem perder a compreensão do todo?

Afinal, o aluno deve e tem direito de compreender o que eu proponho em sala de aula. Ele não pode simplesmente transformar-se numa cobaia, num experimento.

Para resolver esse impasse interior em relação à minha atuação como professora de história, preciso desenvolver duas discussões.

Em primeiro lugar, é importante compreender melhor a relação entre memória e história, e para isto é necessário nos remetermos às questões da genealogia dos dois conceitos, a partir dos pensadores da Grécia Antiga. Em segundo lugar, enfrentar o questionamento em relação aos possíveis problemas gerados por essa opção em relação às brechas que este conceito de memória engendra ao que se refere à disciplina escolar história.

Para responder à questão do conflito entre história e memória, recorri à questão do surgimento da história tal como é apresentado por Jeanne Marie Gagnebin, em seu texto "O início da História e as lágrimas de Tucídides"⁶.

Nesse texto, a autora descreve como se deu a constituição deste tipo de discurso que recebeu o nome de história, buscando suas respostas na análise das práticas narrativas de Heródoto e de Tucídides.

Segundo a autora, Heródoto não teve a intenção de criar uma nova disciplina quando resolveu criar um discurso capaz de oferecer aos ouvintes o testemunho (dele próprio e de outros) dos acontecimentos para que esses não fossem esquecidos. Como esses testemunhos não passavam de duas ou três gerações, usando uma cronologia mais recente e "humana", acabou se opondo à narrativa mítica que, por sua vez, remetia a tempos longínquos, só acessíveis aos deuses e transmissíveis por poetas.

Mesmo mantendo uma oralidade rítmica, capaz de atrair e seduzir os ouvintes, Heródoto se diferenciou da narrativa mítica, pela busca de causas e razões que pudessem assegurar a veracidade dos acontecimentos, principalmente diante do argumento: "eu vi". Fez através de escrita própria, uma busca racional pelas razões através do testemunho próprio ou alheio, evitando que as obras humanas caíssem no esquecimento, principalmente aquelas que pudessem demonstrar o quanto era nobre a democracia grega.

Já Tucídides condenou o uso da memória como o fez seu antecessor. Condenou também o discurso emocionado e sedutor utilizado por Heródoto.

⁶ Gagnebin, Jean Marie. **Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Págs. 16 a 48, RJ: Imago Ed., 1997.

Condenou a memória, sua e dos outros, por não considerá-la confiável em sua exatidão e objetividade. Inaugurou um tipo de investigação que não aceita os relatos e a memória das pessoas como dignos de confiança, pois através deles, não seria possível garantir a fidelidade do relato ao que aconteceu, como acreditava Heródoto.

Para Tucídides, era necessário fazer uma reconstituição crítica dos acontecimentos, usando critérios racionais que garantissem a verossimilhança da situação e a pertinência das palavras pronunciadas, sem se ater a um discurso como o de quem conta fatos presenciados, mesmo que correndo o risco (segundo Jeanne Marie Gagnebin) de seu discurso parecer algo inventado, para que todos os fatos pudessem ser ordenados racionalmente, ou seja, explicados historicamente.

Jeanne Marie Gagnebin nos informa também que Tucídides nunca se importou em informar as fontes utilizadas. Ele próprio decidiu qual seria a versão mais adequada para construir o seu discurso racional, aquela capaz de nos convencer com a lógica de suas hipóteses e das suas interpretações. Aquela capaz de dar uma versão definitiva e eterna.

Relegando a memória a segundo plano e criando um discurso que poucos poderiam compreender, Tucídides criou uma escrita imutável, política, que remete ao futuro e, ao mesmo tempo, educativa, tal como a filosofia. Deixou de lado a preocupação com o maravilhoso e o esforço por salvar os acontecimentos para se dedicar a criar um discurso capaz de trazer ensinamentos aos que estão presentes e aos que virão - quer instruir o futuro. Uma escrita rigorosa que atravessa os tempos.

Também contrapôs a palavra escrita à palavra falada em público, pois, para ele, os atenienses foram derrotados na guerra devido ao fato de terem sido ludibriados por oradores e políticos, votando sem a devida cautela. Usando uma construção discursiva que opõe razão e reflexão, paixão e prazer, Tucídides quis levar o leitor futuro à somente uma conclusão, uma verdade.

A autora conclui que, ao deixar oculta a opinião do autor, não é possível ao leitor distinguir até que ponto essa racionalidade utilizada na construção discursiva

não se confunde com a racionalidade da força, do poder. Essa lógica na exposição só foi possível, pois seguiu a lógica do poder e da dominação.

Tal compreensão da história como um discurso racional, político e que exclui as experiências humanas para que se consiga chegar a uma conclusão única, foi muito importante para me desvencilhar do impasse em que vivia em meu trabalho como professora de história. Aliás, a própria origem da história como disciplina e como o estatuto de ciência, como lócus da verdade absoluta, data do final do século XIX, na relação direta com o avanço da modernidade capitalista.

A compreensão crítica dessa perspectiva nos alerta sobre a importância de proporcionar ao aluno a chance de desenvolver um olhar capaz de suspeitar de uma história com conteúdos perfeitamente ordenados (tais como são apresentados na grande maioria dos livros didáticos). Alerta para o fato de que é necessário trazer o "outro" que foi oculto quando da construção do discurso histórico. Alerta para a necessidade de se explicitar as razões pelas quais este discurso foi construído. Por quem, para quem, contra quem?

O papel do professor tem de ser o de um estimulador desse olhar metódico, capaz de desenvolver uma leitura atenta não mais ao conteúdo tomado como verdade absoluta, mas sim para a observação e compreensão de como foram construídos os argumentos em defesa da visão da história que se está contando, para que o aluno possa decidir se está ou não de acordo com aquela posição.

Mas acredito que esse papel vai além, pois esse aluno não pode ficar somente fazendo críticas e desconstruções de textos, apesar da importância que essa tarefa tem para sua formação. É necessário que se construa. É necessário que se dê chances para que o aluno construa algo novo.

Não o "novo", como o "sempre igual" da modernidade que Walter Benjamin condena em sua obra. Mas sim algo capaz de provocar esta ruptura na continuidade do tempo. Uma ruptura que para ele se dá a partir de questionamentos, sim, mas principalmente a partir de uma linguagem diferenciada, que não traz verdades absolutas, mas sim contradições, tensões, relações interpessoais, numa palavra, "experiências vividas" (Walter Benjamin).

Isso quer dizer, em termos práticos da sala de aula, que existe a necessidade de fazer com que o aluno perceba a disciplina escolar história na relação com o que é vivido pelas pessoas com as quais convive em seu tempo e com as de tempos passados. E que ele aprenda com os acertos e erros destas pessoas. Que o ensino de história possa ser algo que traga a vida e que seja um compromisso com ela e com o futuro. É isso que Walter Benjamin propõe em suas alegorias de inspiração judaica. Um despertar em relação à própria vida. Acordar de um sonho criado pela mentalidade capitalista.

É nessa tarefa de relacionar conhecimentos com experiências vividas, de trabalhar o específico sem perder de vista as relações macro-históricas, que surge a possibilidade do trabalho educativo com a memória.

Mas seria a memória a solução de todos nossos problemas? Podemos ficar totalmente tranquilos por ter achado a fórmula secreta para resolver todos nossos problemas educacionais e existenciais? Quais seriam os possíveis entraves gerados por esta opção pela memória?

Em termos educacionais, o difícil é conseguir fazer a relação entre história e memória, como eu já havia anunciado mais acima. Trazer o específico sem perder as relações mais amplas. Criar situações e relações em que se possa trazer o vivido, os sentimentos, os erros e os acertos, fugindo de uma racionalidade instrumental que enquadra o ser humano como se ele fosse um robô com controle remoto.

Mas em termos gerais, podemos destacar três pontos de discussão (que terão ressonâncias educacionais também): 1º- o problema do advento da memória em nossos tempos ou por que se fala tanto de memória contemporaneamente? 2º - a tendência triunfante de conceber a memória como subordinada à história. E, em 3º - o problema de subestimar a história, diminuindo sua importância em relação à memória.

Em relação ao primeiro ponto, temos que ficar atentos ao fato de que a ampliação das discussões relativas à memória ocorreu, sobretudo, a partir final de séc. XX, na relação com a crise atual da modernidade, o que tem gerado

incertezas e desencantamentos. Com isso, passa-se a questionar a idéia de razão e de ciência como aquilo que poderia resolver os problemas do mundo.

Frente a esta constatação, é preciso atenção ao fato de que trabalhar com o conceito de memória é trabalhar com um conceito que está inserido no contexto cultural que o produziu. Contexto de busca de outras vozes, que permite subjetivismos, intimismo, sensibilidades, incertezas. Ao contrário do que era postulado pela racionalidade científica.

Por outro lado, não podemos acreditar numa suposta neutralidade do uso do conceito de memória. Ele serve a intenções bem definidas, pois serve a quem pretende firmar um compromisso com a alteridade e com a coletividade, com o resgate de experiências marginais, de “novas” identidades e de “novas” cidadanias. Serve também àqueles que procuram uma outra relação entre passado, presente e futuro.

Conclui-se que não há neutralidade no uso da memória. Existe uma intencionalidade na procura de soluções outras que não aquelas dadas pela racionalidade capitalista.

A discussão inaugurada por Pierre Nora, na relação com Maurice Halbwachs, trouxe a grande contribuição de diferenciar o conceito de memória do conceito de história, mas não ultrapassou a tendência, já de longa duração, de subordinação do primeiro em relação ao segundo conceito. Ou seja, a memória seria prisioneira da história, transformada em memória historicizada, restando somente os "lugares da memória".

Segundo Jacy Alves de Seixas⁷ - em seu texto " Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais" - Pierre Nora chegou a essa conclusão, pois a noção de memória por ele utilizada não fez a ruptura com a tradição aristotélica que entende a memória, em sua função cognitiva, como conhecimento do passado. Ela critica severamente esse e outros autores por terem deixado de lado uma construção teórica mais apropriada para a memória na qual deveria ser

⁷ in Bresciani, Stela e Naxara, Márcia (orgs). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Págs 37 a 58. -Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

incorporado o papel desempenhado pela memória involuntária, que é capaz de trazer consigo sentimentos ambíguos, afetividade, descontinuidade, emoções.

A autora também destaca o papel construtivo da memória devido à capacidade que a memória tem de reatualizar o tempo passado, construindo o real de maneira singular, apesar de estar lidando com a descontinuidade. Este reatualizar do tempo é fator de esperança, pois o tempo é retomado, podendo trazer a fé na construção de um outro futuro. Poderia trazer ainda uma nova dimensão para o historiador, pois as descontinuidades seriam incorporadas, haveria a aproximação com a estética e a sensibilidade e a atualização das experiências passadas. E o mais importante, no meu modo de ver, é que a memória pode trazer consigo o agir na relação direta com o conhecer. Pode trazer o compromisso. Serve-se do passado, visando o presente, na relação com o futuro.

Não deixa de ser um grande alento para qualquer um de nós o fato de termos uma retomada da esperança a partir do uso da memória. Porém, algumas considerações deverão ser feitas neste terceiro ponto de discussão: qual seria o papel da história em relação à memória? Essa utilização da memória poderá gerar problemas e contradições?

A utilização da memória requer cuidados, pois corre-se o risco de estarmos assumindo as memórias de uma pessoa ou grupo como as únicas relevantes e verdadeiras em detrimento de outras. A memória pode passar, então, a ser um instrumento autoritário e impositivo.

Se utilizada para gerar ou alimentar ressentimentos antigos, a memória, que deveria ser libertadora, passa a escravizar com o passado. Estes são os "abusos da memória"⁸ para os quais devemos estar atentos.

Outro problema apresentado por Henry Rousso⁹ - em texto intitulado "Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire" - é a mercantilização e a banalização da memória. A valorização do passado em si sem que esse seja questionado. Esse autor chama a atenção para a importância da história estar

⁸ Todorov, T. *Les abus de la mémoire*. Paris: Aléa, 1995.

⁹ in Verlhac, Martine (Coord). *Histoire et mémoire*. Págs. 75 a 85. Centre Regional de Documentation Pédagogique de L'Académie de Grenoble.França, 2001.

"assessorando" a memória, a fim de que não se perca a noção de tempo e de relações historicamente datadas, não caindo em um subjetivismo autoritário nem em uma noção atemporal dos acontecimentos, como se vivêssemos sempre no mesmo tempo.

O aluno como sujeito da produção de conhecimento histórico-escolar

A opção em trabalhar com a memória, ou melhor, com a rememoração benjaminiana, não significou um abandono da história. Ao contrário, pois, como vimos na discussão anterior, para evitar o perigo de trabalhar com a memória de forma individualista e atemporal, é importante estabelecer uma relação entre rememoração e história.

Mas com qual concepção de história trabalhar? Por coerência com meus anseios e objetivos, busquei uma história que valorizasse o ser humano como seu produtor. E foi na compreensão da teoria historiográfica, elaborada por Eduard Palmer Thompson, que encontrei um caminho metodológico para repensar minha maneira de entender a história e para repensar o trabalho com o ensino de história.

Thompson foi um historiador inglês que nasceu em 1924 e faleceu em 1993. Sua trajetória política e intelectual é tão interessante quanto o período em que viveu, pois, vivendo em um mundo tumultuado pela guerra e pela perseguição política, soube fazer escolhas que o levaram a uma produção bem diferente daquela dos intelectuais de sua época.

Primeiro estudou literatura para depois se decidir pela história. Já com 18 anos, ele entrou para o Partido Comunista. Foi soldado na Segunda Guerra Mundial. Com 32 anos, rompeu com o PC e criou um grupo de estudos que se denominou New Left Revue, de onde surgiram as idéias que compõem o que conhecemos como Marxismo Cultural.

Sua experiência acadêmica também foi diferenciada já que ele não se fixou em Universidades. Primeiramente foi trabalhar como professor em bairros operários ingleses. Talvez resida nesse fato uma das principais características de seu trabalho, que é a de aproximar o que se estuda do que é vivido pelas pessoas comuns.

Ele fez pesquisas minuciosas, utilizando diversos documentos, em especial os literários, priorizando costumes e tradições que o levaram a entender a classe operária de maneira diferenciada, como veremos mais à frente.

No Brasil, seus textos foram traduzidos apenas a partir dos anos 80. Eu, particularmente, só fui entrar em contato com as idéias de Thompson no final dos anos 90, quando do meu retorno à Universidade, depois de dez anos de formada e já trabalhando há cinco anos nesta escola, como professora de história. Descobri, em Thompson, as potencialidades reflexivas que gostaria de ter encontrado durante minha formação em Ciências Sociais (de 1983 a 1986, na Unicamp).

Naquele período estudávamos de forma sistemática os textos marxistas, o que me parece agora uma leitura doutrinária. Esperávamos, naqueles últimos anos de Ditadura Militar, a chegada milagrosa da Revolução, a partir da conscientização dos operários e das camadas mais simples da população.

As leituras de Nicolas Poulantzas e de Louis Althusser eram uma constante nos cursos de Política. O tipo de leitura que se fazia era a que colocava os autores como conhecedores plenos da "realidade" e como indicadores de quais ações deveriam ser tomadas naquele momento histórico em que vivíamos.

Não havia uma análise histórica das pessoas que haviam escrito aqueles textos, nem um questionamento do que haviam escrito e nem uma tentativa de entender a "realidade" brasileira como específica e merecedora da atenção em suas "evidências". Enfim, os textos eram tomados como verdades absolutas, como "camisas de força" capazes de, a priori, indicar outras verdades absolutas.

Ao me deparar com Thompson, percebi o quanto os seus textos eram férteis para a produção de conhecimento histórico, em bases estimulantes.

Passo, então, a partir de agora, a organizar as idéias de Thompson, de forma a clarear para mim e para o leitor, as contribuições deste autor, sempre lembrando o lugar histórico do qual o autor fala. Lembrando-se que o autor utiliza conceitos e/ou vocábulos plenos de sentido para sua época.

No capítulo VII do seu livro **A miséria da teoria ou um planetário de erros**, Thompson dialoga com as vertentes epistemológicas com as quais não concorda (contrapondo-se principalmente ao estruturalismo de Althusser). De um lado, critica as vertentes que não respeitarem o objeto estudado, quando a pesquisa traz teorias previamente determinadas, que nada têm a ver com as pessoas em suas experiências historicamente datadas. De outro lado, critica as vertentes que ignoram o sujeito que pesquisa, esquecendo que a história é uma produção datada e que, quem produz, carrega consigo o peso de sua época.

Ao elaborar tal crítica, ele expõe como acredita que deva ser o método de produção de conhecimento histórico, ou como encontramos no texto: a “lógica histórica”.

Diferente das ciências exatas, a história não oferece causas suficientes para que se determinem regras, o que faz com que a lógica histórica seja adequada ao material histórico: sempre em movimento, com contradições, uma verdadeira “desordem racional”, possível de ser entendida, desde que se leve em conta os contextos particulares.

Dialogando diretamente com Althusser:

“Mas uma desordem desse tipo perturba qualquer procedimento de lógica analítica, que deve, como condição primeira, ocupar-se de termos sem ambigüidade e mantê-los equilibrados num mesmo lugar. Já observamos uma propensão dos filósofos, ao examinar as credenciais da “história”, a colocar sobre a mesa os “fatos” como se fossem isolados, em lugar do material habitual do historiador - a evidência de comportamento (inclusive comportamento mental, cultural) acontecendo no tempo. Quando Althusser e muitos outros acusam os historiadores de não ter “nenhuma teoria”, deveriam pensar que aquilo que consideram como inocência ou letargia pode ser a rejeição explícita e

autoconsciente: uma rejeição de conceitos analíticos estáticos, de uma lógica inadequada à história.¹⁰

Essa recusa de Thompson em aceitar análises estáticas coincidem, então, com as minhas inquietações. Mas quais seriam as saídas apontadas pelo autor? Que tipo de entendimento deve-se ter da produção histórica de modo a não perder de vista o que está vivo e em constante movimento, ou seja, a comunidade humana em geral, ao longo do espaço e do tempo?

Entramos no que Thompson chama de “lógica histórica”, o “método lógico de investigação adequado a materiais históricos” que evita que se faça qualquer afirmação antecipada, pois, ao se “testar as hipóteses”, faz-se o exercício de manter o diálogo entre o conceito e a evidência. Portanto, a “lógica histórica”, ou o “método de produção histórica” por ele defendido, consiste em interrogar as evidências, promovendo um diálogo constante e sucessivo destas últimas com as hipóteses: quem interroga é a lógica histórica, o conteúdo da interrogação é uma hipótese e o interrogado é a evidência.

Dialogando com Althusser e em defesa do materialismo histórico ele nos oferece uma série de proposições. Sobre o objeto do conhecimento histórico, ele diz que são as evidências ou os fatos que realmente aconteceram e que só podemos conhecer graças aos métodos históricos. Esta afirmação parece redundante, mas torna-se essencial na medida em que ele dialoga com autores que parecem não ter muito interesse naquilo que se passou com as pessoas ao longo do tempo, dando mais importância aos grandes modelos teóricos.

Sobre a provisoriedade, a seletividade e a limitação do conhecimento histórico, ele diz que tudo isto lhe é próprio porque a história está longe de se igualar com outros paradigmas de conhecimento. A sua “verdade” existe, mas só dentro de um campo definido.

Sobre as “evidências históricas”, ele afirma que deve se atentar ao fato de que nem todas as perguntas podem lhes ser adequadas. As teorias devem estar

¹⁰ Thompson, E. P.. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Págs. 48 a 49, RJ, Zahar, 1981.

em conformidade com as evidências e não vice e versa, sob o risco de se produzir um falso conhecimento histórico, facilmente desconfirmável.

Conhecimento histórico e objeto, interrogação e resposta sempre devem estar em diálogo, pois são determinantes entre si. Um não pode estar subordinado ao outro.

Sobre o “*status* ontológico do passado”, ele argumenta que não pode ser modificado, pois o conhecimento histórico não inventa nem modifica os processos. Seu objeto de estudo realmente existe, foi o que aconteceu com as pessoas humanas. O que pode acontecer é nós não compreendermos a história ou até falsificá-la, mas o passado que existiu, por si mesmo, não pode ser modificado. Ou seja, a verdade histórica existe, mas é relativa, pois cada um fala de seu lugar social.

A história, como produto da investigação histórica, se modifica de acordo com as preocupações de cada época, mas os acontecimentos passados, não se modificam.

Segundo o autor, usamos da razão para entender e deixar inteligível a “causação do processo histórico”, mas temos que levar em conta o **significado que o passado tem para nós**. Cada geração, sexo ou classe, carrega as perguntas que fará às evidências com um conteúdo normativo, o que não põe em questão a determinação objetiva da evidência. A complexidade do ser humano, que é racional e valorativo ao mesmo tempo, sempre deve ser levada em conta, seja qual for a forma de conhecimento social.

A lógica histórica evidencia estas atribuições de significado. Desse modo, um historiador passa a apontar as incoerências do outro e vice e versa.

Para concluir esta parte do debate, o autor afirma que o próprio julgamento deve estar adequado ao material pesquisado. Não adianta fazer críticas ao passado de forma aleatória, sem respeitar aquele tempo.

Na verdade, essa opinião tem validade, no sentido de nos fazer posicionar quanto ao próprio presente, fazendo vir à tona valores nos quais acreditamos e execrando outros, não desejados.

Essa discussão me faz pensar na importância de estar atenta, como pesquisadora, ao lugar de onde falamos. Ao longo do trabalho pretendo enunciar as dificuldades por mim percebidas no meu fazer pedagógico, em relação ao fato de viver e trabalhar em locais nos quais vigora, de uma forma muitas vezes prevalecente, uma racionalidade instrumental e como é fácil cair no erro de reproduzi-la, apesar da tentativa constante em denunciá-la.

Também é importante estar atenta à minha formação anterior, que interfere constantemente na minha produção, surgindo em meu discurso como um "vírus de computador", de forma inconsciente, denunciando uma visão de mundo da qual me distancio. As dificuldades são muitas e é importante questionar a persistência de terminologias estáticas, mecânicas, unidimensionais, maniqueístas (articuladas a uma teoria marxista ortodoxa ou homologada por práticas diretamente relacionadas à modernidade capitalista) e colocar em ação expressões lingüísticas que tenham a ver com as pessoas historicamente situadas, com a inteireza das suas experiências vividas, com as quais trabalhei nesse tempo de pesquisa.

Em relação ao meu tema específico, vejo a importância de anunciar o fato de ser mulher, mãe, professora de história no ensino fundamental, em escola particular de orientação católica. O que sou e o que vivencio diariamente limita meu olhar sobre a questão que pretendo tratar e, ao mesmo tempo, propicia um diferencial capaz de indicar outros caminhos, outras percepções. Certamente, as perguntas que faço às evidências históricas, trazem à tona minha singularidade. Carregam minhas crenças, minhas visões de mundo e minhas visões do tema que ora focalizo. Como produtora do estudo que venho apresentando, quero esclarecer de onde venho e como o trabalho foi produzido: qual a metodologia, quais foram as condições, os sucessos, os fracassos.

Thompson também discute a dialética do conhecimento histórico, que resulta de um diálogo entre a teoria e as evidências:

"A prática histórica está, acima de tudo, empenhada nesse tipo de diálogo, que compreende: um debate entre, por um lado, conceitos ou hipóteses recebidos, inadequados ou ideologicamente informados, e, por outro lado, evidências recentes ou inconvenientes; a elaboração de

novas hipóteses face às evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções; a rejeição das hipóteses que não suportam tais provas e o aprimoramento ou revisão daquelas que as suportam, à luz daquele ajuste.”¹¹

Por um lado, este "ir e vir" entre as hipóteses e as evidências assegura a integridade do sujeito pesquisador, como já discutimos no item acima e do objeto estudado, pois, desse modo não estaremos "aplicando" uma teoria previamente determinada e, sim, usando-a como uma ferramenta para explorar a "realidade", as evidências colhidas, os "fatos humanos reais".

O uso de uma noção, hipótese ou conceito requer cuidados para seu uso: quando posto em diálogo com as evidências, deve-se perceber sua operacionalidade. Perceber se as evidências poderão ser organizadas e explicadas ou se, ao contrário, não estão desconfirmando sua validade. Também deverão ser uma representação adequada da seqüência causal e conformar-se a um processo que de fato ocorreu no passado.

Por outro lado, com esse diálogo, evita-se um subjetivismo radical, que fala independentemente dos outros, sem levar em conta o objeto, os textos ou as evidências. O sujeito deve se colocar - contar a que veio - mas sempre em diálogo com as teorias e as evidências.

Sobre a teoria marxista, ele afirma que seu objeto só pode ser o "objeto humano real" e que este objeto deve ser conhecido por disciplinas separadas, informadas por conceitos unitários, mas sem nunca abstrai-los da prática. Ele critica veementemente que se queira criar uma Teoria ou uma Sede que acabe por abstrair os conceitos da prática, que não faça o diálogo entre a teoria e seu objeto.

Elege os conceitos marxistas como os que melhor suportam o teste da lógica histórica e não os considera derivados de uma "Teoria Verdadeira", independente da disciplina histórica.

¹¹ Idem, pág. 54

Sobre os conceitos históricos, Thompson atenta ao fato de que exibem extrema elasticidade e grande irregularidade. Servem mais como expectativa do que como modelo. Ajudam a indagar as evidências, são importantes para nos ajudar a organizar nosso conhecimento, mas é necessário perceber que as evidências sempre irão fugir às regras impostas pelos conceitos. É por isso que os historiadores devem, ora trabalhar com as generalizações, ora com as particularidades, num movimento dialógico entre as evidências e os conceitos, embora isso cause uma desconfiança muito grande em outras disciplinas, mais acostumadas com uma coerência racional estática.

Em enfrentamento direto com Althusser e Poulantzas, o autor dá o exemplo da categoria de classe social que "foi reduzida a uma categoria estática ou a um efeito de uma estrutura ulterior das quais os homens não são atores e sim vetores". Para o autor, classe social é "uma formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboraram a partir de sua própria experiência de luta". Longe de criar modelos e teorias estáticas, o papel da história, para o autor, é outro:

"...Seu objetivo é reconstituir, "explicar" e "compreender" seu objeto: a história real. As teorias que os historiadores apresentam são dirigidas a esse objetivo, dentro dos termos da lógica histórica, e não há cirurgia que possa transplantar teorias estrangeiras, como órgãos inalterados, para outras lógicas estáticas, conceptuais, ou vice e versa. Nosso objetivo é o conhecimento histórico; nossas hipóteses são apresentadas para explicar tal formação social particular no passado, tal seqüência particular de causação."¹²

A discussão que Thompson faz em relação ao materialismo histórico tem a ver com a época em que ele vivia, tanto que os exemplos que traz tem a ver com a dúvida em relação ao que era, naquele momento, a União Soviética. Fica, para meu trabalho, a importância de sua visão de história e de como lidar com os conceitos de modo provisório, aproximado, contudo dialético. Também, é

¹² Idem, pág. 57

importante a maneira como nós devemos nos colocar frente ao conhecimento histórico, de forma a não anularmos o que estamos estudando:

"...A explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem uma "lei", nem são os "efeitos" de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo..."¹³

Por fim, chama a atenção a importância colocada pelo autor de se evidenciar os métodos de pesquisas levados a cabo em cada trabalho historiográfico, dando o enfoque para o fato de o trabalho ser uma produção e não uma verdade absoluta.

Em outro texto de Thompson¹⁴, encontro elementos importantes para o entendimento da questão da cultura. Ele faz uma análise que coloca a cultura em constante movimento:

"...Essa é uma razão pela qual precisamos ter cuidado quanto a generalizações como "cultura popular". Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente no âmbito dos historiadores sociais, uma perspectiva ultraconsensual dessa cultura, entendida como "sistemas de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados". Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa - por exemplo, o nacionalismo, a

¹³ Idem. Pág. 61

¹⁴ Thompson, E. P. *Costumes em Comum*. SP. Companhia das letras, 1999.

consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante - assume a forma de um "sistema". E na verdade o próprio termo "cultura", com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto"¹⁵

O trecho é importante, pois o autor coloca seu entendimento de cultura como algo que não é estático e nem polarizado. Torna-se importante no momento que vou trabalhar a questão da identidade cultural negra e que, pelo que podemos perceber a partir de Tomphson, não pode ser entendida sem levar em conta as relações estabelecidas e também as resistências havidas.

Outras questões levantadas pelo autor e que podem nortear-me na compreensão dos documentos trabalho, dizem respeito à questão dos limites da cultura dominante, fora dos quais a cultura popular pode movimentar-se, contra essas ou a favor dessas, dependendo da necessidade da população.

Há também a questão da identidade social ambígua dos trabalhadores, com a qual entrou em contato em sua pesquisa sobre séc. XVIII: identidade que "vagueia" entre os campos, às vezes se conformando para garantir sobrevivência, às vezes, unindo-se aos outros para criticar e até para se rebelar. Tudo isto em uma só pessoa, que não é única, pois é composta de uma "*bricolage* de idéias".

Thompson indica, ainda, a necessidade de decodificar as formas de expressão simbólica que vão além da questão econômica, aproximando-se dos historiadores de orientação antropológica, entendendo, desta maneira, a história do séc. XVIII "como uma série de confrontos entre uma economia de mercado inovadora e a economia moral da plebe, baseada no costume".

Voltando-me para o ensino de história, na relação com a memória, como esta visão de história apresentada por E. P. Thompson poderia me orientar? Como ela poderia colaborar para a formação de um aluno que pudesse ser um produtor de conhecimento e não um mero reproduzidor de informações passadas em sala de aula pelos professores, informações estas que ele não conseguiria, muitas vezes, relacionar com seu mundo?

¹⁵ Idem, pág. 17

A partir da leitura de Thompson, procurei buscar um ensino de história que levasse o aluno a desconfiar dos conteúdos ordenados dos livros didáticos. Era necessário explicar as razões pelas quais o discurso foi construído. Quem o havia produzido, quando e por que. O discurso deveria deixar de ser tomado como verdade absoluta e passar a ser compreendido como produção historicamente datada.

Conhecendo o discurso histórico como uma produção e seu autor como alguém que toma posição frente às evidências históricas, o aluno poderá também tomar uma posição frente aos argumentos do autor.

A pesquisa histórico-escolar e a produção de saberes

Antes de dar continuidade a este debate é importante que pensemos um pouco sobre o que é produzir conhecimento histórico na escola.

Para isso vou dialogar com a tese de doutoramento de Ana Maria F. C. Monteiro¹⁶. Nesse trabalho de pesquisa a autora discute a possibilidade de haver uma produção de conhecimento na escola e, também questiona qual seria a especificidade deste conhecimento.

Ela investiga a validade das colocações de Chevallard. Inicialmente, indica que esse autor propõe o conceito de “transposição didática”, na tentativa de afastar-se do paradigma da racionalidade técnica, no que se refere à atuação do professor. Racionalidade esta que entenderia o professor apenas como um transmissor de saberes produzidos por outros.

Nesse sentido, Ana Maria chama a atenção que:

“Chevallard afirma categoricamente a diferença entre o saber acadêmico (savoir savant) e o saber ensinado. Para que o ensino seja possível “o elemento de saber deverá ter sofrido certas deformações que

¹⁶ Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de doutorado. PUC/RIO. Rio de Janeiro, 2002.

o tomarão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber-inicialmente-designado-como-aquele-que-dever-ser-ensinado, o saber a ensinar”. O conceito de transposição didática permite então que o campo científico da didática se constitua pois, além de definir uma ruptura, ele cria um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que a caixa-preta em que tem estado inserido o ensino comece a ser desvendada.”¹⁷

A autora apresenta tais considerações e as reelabora, de maneira a contribuir para o debate relativo ao conhecimento histórico-escolar. Apesar de levantar as críticas por ele recebidas – principalmente a que aponta para o fato de o autor entender os saberes escolares como sendo posteriores e dependentes dos saberes acadêmicos – ela mostra os avanços que esse conceito permitiu, tais como a melhor compreensão dos processos de ensino, oferecendo instrumentos “para reconhecer e analisar o saber escolar, desnaturalizando-o e considerando a recontextualização efetiva para o ensino”. Destaca ainda que usando referências do saber acadêmico para entender a elaboração do saber escolar, o autor evita uma análise generalizante e esvaziada de referências epistemológicas.

No que diz respeito ainda às contribuições da presente autora, apresentamos ao mesmo tempo o conceito de mediação didática – proposto por Lopes – conceito este que evita a relação hierarquizada entre o saber acadêmico e o saber escolar, propiciando relações mais complexas, dialéticas entre estes saberes.

A autora considera que o ensino de história apresenta problemas e características específicas, no que se refere aos processos de sua constituição:

“... Moniot faz algumas ponderações importantes ao discutir e contextualizar a transposição no processo de elaboração da história em sua versão escolar. Inicialmente, ele concorda com Chevallard sobre a anterioridade do saber acadêmico em relação ao saber escolar, ao

¹⁷ Idem, pág. 79-80

lembrar que, por exemplo, na França, a história dos historiadores precede a história escolar, constituída num processo que se desenvolveu ao longo do séc. XIX. Mas, por outro lado, ele destaca, a história escolar também fez a fortuna da história universitária, havendo uma convivência entre uma e outra...”¹⁸

As especificidades da história – diversidade de perspectivas de inteligibilidade, diferentes eixos de análise, impossibilidade de saber qual eixo traz a “verdade” – e as especificidades do ensino de história – seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e da forma como serão ensinados – leva a autora a buscar em Allieu o conceito de interpelação, em substituição ao de transposição. O conceito apresentado por Allieu se caracteriza por um movimento mais ascendente do que descendente, já que as escolhas são feitas pelo professor, antes mesmo de consultar o saber acadêmico.

“Quem é responsável por esta atribuição de sentido na história escolar? O professor de História que, por isso, não segue um modelo pré-definido, geral ou estrutural que oriente a transposição: a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor (e onde também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerada tanto a escola como o campo disciplinar), características essas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, onde as subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos”¹⁹

De Moniot, a autora traz a constatação de que a história é uma linguagem partilhada e uma prática social, com diversos usos, e não um objeto, um relato do

¹⁸ Idem, pág. 100

¹⁹ Idem, pág. 104

passado dos homens. E a história ensinada, apenas uma das versões disponíveis do passado.

“Para Moniot, a história escolar não precisa buscar nenhuma prática social de referência: ela própria, no sentido de história vivida, é a primeira dessas práticas sociais. Mas, além disso, a história escolar dialoga com as visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais – a dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais; na prática social dos curadores de exposições museológicas, artísticas, científicas; dos jornalistas e comentaristas políticos; dos guias das atividades de turismo; nas práticas e discursos das diferentes religiões; nas práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais, entre eles o familiar, e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar, chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos dos professores e de seus pais.”²⁰

Por fim, é importante destacar a preocupação da autora com o papel dos alunos na constituição desse saber. Ela enumera sugestões para pensar o ensino de história a partir dos alunos:

“ Allieu, considerando a perspectiva do aluno e se baseando no trabalho de Crubellier, considera que a história escolar tem três funções que estão aparentemente em crise nos dias atuais (para isso ela sustenta algumas teses no mínimo suspeitas):

- A história deve ser uma história capaz de ser compreendida pelos alunos. Atualmente, as modalidades de transmissão mais valorizados, entre eles, a história-problema, os métodos ativos, a pedagogia da descoberta, a reflexão sobre o sistema-mundo, práticas oriundas tanto da explosão da pesquisa em história e da psicopedagogia são, em sua visão, principalmente proveitosas para os melhores alunos. Estas práticas, que colocam o alunos em situação de construção de saberes,*

²⁰ Idem, pág.106

estão muito distantes das referências culturais amplas da maioria deles e da tradição discursiva ainda dominante no ensino.

- *A construção do sentido: para alguns, há um corte radical entre o mundo da escola e os referenciais que utilizam no seu cotidiano. A história, para estes, não serve para nada. Faz-se necessário buscar soluções originais que contemplem as diferenças culturais e que possibilitem, a cada indivíduo, assumir sua subjetividade, numa dimensão que dê conta também de aspectos universais da formação humana.*

- *A memória: em nosso universo ocidental multicultural, sobre quais raízes construir, qual memória ensinar hoje em dia? Até muito recentemente, operávamos a partir de uma escolha realizada pelo Estado que definia que passado seria necessário conhecer e lembrar. Hoje confronta-nos o desafio de contemplar a multiplicidade do mundo e sua indeterminação para auxiliar nossos alunos a construir sua memória e suas identidades a partir de uma história que considere as rupturas, conflitos, crises públicas e privadas, em suas infinitas diferenças.*²¹

A discussão levada adiante por Ana Maria Monteiro me fez refletir sobre as características desse meu trabalho de pesquisa e de como ele dialoga com os conceitos acima apresentados.

De que maneira eu deveria estabelecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e escolares foi a preocupação que me acompanhou desde o início da pesquisa.

É certo que o fato de estar em contato com o saber acadêmico colaborou e muito com as atividades em sala de aula. Principalmente no sentido de clarear conceitos, compreender melhor os seres humanos com os quais lido cotidianamente, desnaturalizar e desvelar as práticas pedagógicas, deixando claras as intenções políticas que as constituem.

E a necessidade de buscar esse saber acadêmico surgiu de problemas oriundos da experiência vivida em sala de aula e mesmo de experiências outras. A interpelação dos saberes acadêmicos foi feita a partir das experiências vividas por mim e pelos alunos segundo determinada cultura escolar.

²¹ Idem, págs.108-109

Acredito ter assim conseguido estabelecer uma mediação entre os saberes, permitindo que os alunos pudessem produzir saberes escolares na relação com os saberes produzidos na academia.

É importante que se deixe de lado os preconceitos e que se possa perceber em que o saber acadêmico pode colaborar para a constituição do saber escolar e vice e versa.

Acredito que o aluno deva ser o centro das atenções. É para eles que estamos trabalhando. Se eles não saírem fortalecidos com os debates sobre educação, estaremos falhando como educadores. Por isso imprimi destaque às sugestões listadas por Ana Maria Monteiro. Sugestões que se voltam aos alunos e à sua própria ação educativa.

Professor(a)-pesquisadora(a): a aproximação com a ênfase da pesquisa-ação

Meu trabalho aproxima-se de uma metodologia de ensino e pesquisa denominado pesquisa-ação. Não é minha intenção seguir um esquema rígido e fechado de pesquisa. Ao contrário, procuro nas metodologias o que é mais adequado para enfrentar os problemas por mim vivenciados em sala de aula.

Mas a metodologia da pesquisa-ação tem sido a que mais me chama a atenção, tendo-se em vista sua aproximação ao que realizei em sala de aula.

Sem entrar em um debate longo sobre esta metodologia, que vem sendo utilizada em diversos segmentos das ciências humanas, é interessante acompanhar os debates promovidos no livro **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**²², a fim de entender como ela surgiu historicamente.

²² GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monterio de Aguiar (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.(Coleção Leituras do Brasil)

Segundo o debate promovido neste livro, esta metodologia teria surgido na Inglaterra, década de 1960, durante um movimento iniciado por professores das *Secondary Modern Schools*, que desejavam mudanças curriculares capazes de levar os alunos, das referidas, escolas a valorizarem mais os estudos. Dentre os professores estava John Elliott que, mais tarde, apoiando-se em Stenhouse (do qual foi colaborador na montagem de um projeto curricular diferenciado para o Reino Unido), foi um dos mentores desta nova forma de pensar o relacionamento entre ensino e pesquisa, entre Instituição Escolar e Universidade, entre professor (chamado por Elliott de “prático”) e os pesquisadores (chamados por ele de “especialistas”)

“A colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação. Estava incorporada, neste processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular. Essa alternativa considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no contexto de aprendizagem para ambos, especialistas e práticos.”²³

Segundo Elliott, a pesquisa-ação caracteriza-se por uma troca de experiências entre o prático e o especialista, visando à reflexão acerca das práticas educativas. Esta troca de experiência resulta numa produção de conhecimento na qual o professor tem papel ativo. Ele não é observado por um especialista que tem o controle sobre o que será discutido na pesquisa. Nem recebe de antemão instruções acerca de como deve conduzir sua aula. O currículo é discutido ao longo do desenvolvimento das atividades, num constante repensar e refazer. Teoria e prática andam juntas.

²³ ELLIOTT, John. “Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio”. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Pág. 138. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.(Coleção Leituras do Brasil)

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, ao analisar a trajetória de John Elliott, comenta sobre esta relação entre teoria e prática que foi, posteriormente, denominada pesquisa-ação:

“No campo da educação, pesquisar do ponto de vista dessa ênfase supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera. O professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o desenvolvimento do prático é uma necessidade indispensável.

É importante deixar mais evidente que o objetivo da pesquisa ação não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, pretende compreender e melhorar a atividade educativa. Ela está, portanto, preocupada com a mudança da situação e não só com sua interpretação. É um processo em que tanto os agentes como a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida.”²⁴

Elliott e Pereira entendem que este processo não é automático, pré-estabelecido. Há que ter cuidado para que a reflexão não fique somente baseada em “lugares comuns”, correndo-se o risco da reprodução de práticas rotineiras.

As características até agora apresentadas, são muito próximas ao que eu desenvolvi nesta presente pesquisa. O que distancia meu trabalho desta metodologia são basicamente dois pontos. O primeiro diz respeito ao fato de eu não ter desenvolvido a pesquisa em conjunto com os outros professores da escola. Elliott frisa a necessidade de um trabalho coletivo.

“...é uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados;

²⁴ PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. “Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente”. Idem, pág. 163.

*não deve ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de investigar sobre ela...*²⁵

Porém, trago em meu trabalho, inúmeras vezes, com as quais compartilhei minha reflexão. Além dos colegas de profissão, com os quais conversava informalmente sobre as questões referentes à minha pesquisa, devo destacar a participação do Grupo Memória da FAE/Unicamp, professores e colegas do Programa de Pós-Graduação, que tiveram papel ativo nesse debate.

O segundo ponto de distanciamento seria em relação ao ponto de partida da pesquisa. Segundo as características da pesquisa-ação, os envolvidos deveriam solicitá-la. No meu caso, pais e alunos não solicitaram a pesquisa.

Mas eu, como professora, solicitei. Havia uma questão que eu queria refletir mais amplamente e procurei a universidade para colaborar nesta reflexão. Porém, além de cumprir a função de prática, nesta pesquisa, cumpri, ao mesmo tempo, a função de especialista.

Longe de ser um problema, esta fusão de funções em uma só pessoa, a meu ver possibilita uma compreensão maior de toda a ação pedagógica empreendida nestes dois anos, nesta referida escola de Campinas.

Elliott afirma que somente os práticos têm condições de fazer uma análise imparcial dos significados que atribuem às suas práticas. Isto jamais ocorreria com alguém que observa “de fora”, ou seja, da universidade.

Em outro texto deste livro, Kenneth M. Zeichner nos informa a tendência observada por ele, nos EUA, na qual os professores passam a investigar eles próprios suas práticas, publicando inclusive, de forma autônoma em relação às universidades, os resultados destas pesquisas.

“Para os pesquisadores acadêmicos, ultrapassar a divisão entre professores e acadêmicos significa tratar os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia, considerando-os como conhecimentos educacionais. Susan Lyttle e Marilyn Cochran-

²⁵ Idem, pág. 162.

Smith, da Universidade da Pensilvânia, recentemente argumentaram sobre a necessidade de uma epistemologia diferente em pesquisa educacional que olhe a investigação feita pelos professores como um importante e distinto meio de conhecer o ensino. Elas argumentaram que os professores são os únicos que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Esta visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente. Reconhecendo ou não, já é possível encontrar, na última década, uma quantidade razoável de investigações conduzidas por professores sobre suas práticas. Estas pesquisas, mesmo recebendo auxílio de pesquisadores acadêmicos, não são pesquisa-colaborativa, mas outro gênero de pesquisa.²⁶

O mesmo autor nos informa que estes professores têm se recusado a utilizar a denominação de pesquisa-ação para as atividades de pesquisa que desenvolvem. Preferem autodenominar-se *Teacher-initiated inquiries*.

No meu caso, preferi utilizar o conceito de “pesquisa-ação”, levando em conta os distanciamentos e as aproximações desta presente pesquisa com o referido conceito, mesmo porque não encontrei uma denominação mais apropriada para o tipo de relacionamento que estabeleci entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos.

Como se deu o desenvolvimento da pesquisa-ação

O trabalho se desenvolveu durante os anos letivos de 2002 e 2003 em uma escola particular de Campinas. Os alunos envolvidos estavam, no ano de 2002, cursando a 6ª série do Ensino Fundamental, sendo que o trabalho continuou durante o ano de 2003, quando já cursavam a 7ª do Ensino Fundamental.

²⁶ ZEICHNER, Kenneth M. “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”. Idem, pág. 223-224.

Os alunos estavam distribuídos em 5 (cinco) salas, cada uma com um número de alunos que variava entre 25 e 36 alunos.

Era um grupo de alunos provenientes de um bairro de classe média campineira, sendo poucos deles afro-descendentes, mas que, dentro dessa escola, sempre tiveram a possibilidade de conviver com pessoas de diversos níveis sociais, de diversas proveniências, o que, em grande parte das vezes, causa conflitos e estranhamentos. Minha intenção foi pensar neste microcosmo e sua relação com o que vem acontecendo com o mundo cultural, de forma mais abrangente.

Iniciei o trabalho com a história da escravidão, seguindo o programa do currículo escolar que determina que, na 6ª série, os alunos deveriam estudar os acontecimentos referentes ao século XVI, na Europa e no Brasil Colônia.

Quando pensei em trabalhar a história do Brasil a partir da escravidão, estava questionando as práticas correntes nos currículos escolares e nos livros didáticos, que trazem a escravidão como um capítulo apenas, como um aspecto a mais dentro de uma história política e econômica mais ampla.

Expliquei esta questão para meus alunos, dizendo que não concordava com a pequena importância que usualmente se dá a esse tema e levantei com eles alguns números, soltos, mas muito potentes na argumentação: tivemos no Brasil quase 400 anos de escravidão; milhões de pessoas negras foram trazidas da África para o Brasil durante estes anos todos; outros milhares já nasceram escravos dentro do território que hoje chamamos Brasil, em todas as cidades, em todas as fazendas e em todas as casas do Brasil colônia, encontravam-se os escravos desenvolvendo todos os tipos de atividades produtivas e artísticas.

Pensei naquela imagem do historiador como catador de lixo (Walter Benjamin), o lixo da história, para o qual ninguém dá valor, como se fosse algo inferior e sem importância. Como pode a vida e a produção de milhões de seres humanos serem relegadas ao segundo plano?

Desenvolvemos, eu e meus alunos, uma pesquisa historiográfica sobre os escravos no período colonial brasileiro. Nessa pesquisa foram elaborados

documentos (cartazes, textos, avaliações) que nos levaram a uma compreensão ampla desse período e das pessoas que nele viveram.

Esse exercício prático e teórico, desenvolvido em sala de aula, em conjunto com meus alunos, também desvelou a pessoa através do texto histórico. Quem produziu, como produziu, em qual tempo e espaço, em quais situações, com quais intenções. O que quero dizer é que consegui, com este trabalho, romper aquela barreira que anunciei no início deste texto. A compreensão, em termos práticos, de como o trabalho com uma história que abandona aquela racionalidade técnica, aquela ordenação cronológica dos fatos, traz “novas” possibilidades para o ensino de história. Principalmente quando se busca atingir a pessoa do aluno em sua completude, acreditando que aquele jovem é capaz de alcançar uma compreensão complexa dos fatos históricos e de relacioná-los com o que ele próprio vive.

A partir daí, desenvolvi um trabalho com a rememoração. O aluno já havia participado ativamente da construção de seu conhecimento. Havia pensado sobre as coisas que descobriu e sobre como descobriu. O passo seguinte seria pensar como esta história referente à escravidão no Brasil estaria chegando até nós e deixando marcas, talvez, em nossas atitudes frente às pessoas que consideramos diferentes.

Foram produzidas rememorações que formam, juntas, um documento muito importante para a compreensão das relações estabelecidas ao longo da vida desses pré-adolescentes, no que diz respeito às suas sensibilidades em relação aos “diferentes”. Nelas encontramos uma diversidade muito grande de situações e de concepções a cerca da referida problemática. Para lê-las, é necessário que nos dispamos de convicções, de pensamentos pré-estabelecidos. O exercício de dar voz aos alunos, sem sobrepor-me às suas visões de mundo foi, a meu ver, um dos momentos de maior riqueza durante pesquisa.

Dentre as possibilidades abertas pela utilização da rememoração, pudemos perceber a discriminação e o preconceito como algo mais amplo do que imaginávamos a princípio. Um problema que está relacionado com as mazelas produzidas pela modernidade capitalista, na qual as pessoas são classificadas e

selecionadas conforme adequam-se ou não às exigências da sociedade, sem que sejam levados em conta os sentimentos produzidos por essa classificação ou seleção.

Permiti, também, que os próprios alunos participassem da avaliação das atividades. Que refletissem sobre o conteúdo de suas lembranças, relacionando-as com a compreensão de textos que pudessem auxiliá-los nesta tarefa.

Como estou apresentando os resultados desta pesquisa

Apresento os resultados da pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo surgiu da necessidade de conhecer melhor a discussão existente acerca das questões relativas às diferenças “raciais” ou “étnicas” na relação com a escola. Tento fazer uma análise dialógica da produção de autores brasileiros que têm se debruçado sobre o referido tema nos últimos 20 anos, relacionando sua produção com produções de autores que enfocam o tema de forma geograficamente mais ampla. Ao acompanhar este debate, foi possível perceber como tem ocorrido uma movimentação de significados, e como cada conceito (“etnia”, “raça”, “cor de pele”) é fruto de uma construção histórica inserida em relações de poder.

No segundo capítulo, apresento como se deu o trabalho em sala de aula, no que diz respeito à pesquisa historiográfica a cerca da escravidão no Brasil Colônia. Descrevo o desenvolvimento da referida pesquisa e analiso os documentos produzidos pela professora e pelos alunos. Destaco, neste capítulo, a compreensão que obtivemos da história como produção e a participação ativa dos alunos como produtores.

No terceiro capítulo, mostro as lembranças de meus alunos. Faço uma leitura das mesmas, tentando respeitar as diversas visões por eles produzidas acerca do problema do preconceito e da discriminação.

No último capítulo abro espaço para que os alunos (e os leitores) se posicionem em relação ao trabalho desenvolvido ao longo desses dois anos letivos. Avalio como esse trabalho se relaciona com estudos anteriores que refletiam sobre a questão do preconceito e da discriminação nas escolas.

Finalizo em clima de comemoração essa pesquisa a qual, para mim, tem significado muito maior que mais uma etapa de minha formação.

Capítulo I: A LITERATURA CONTEMPORÂNEA RELATIVA À TEMÁTICA FOCALIZADA

A questão da discriminação sempre me chamou a atenção e a questão da discriminação a os negros, em particular, é algo que me preocupa a partir da experiência docente em sala de aula, no ensino fundamental, na escola em que trabalho.

Há nesta escola, um setor que administra cursos profissionalizantes para jovens das classes trabalhadoras.

Sendo professora de História e focalizando ano a ano com meus alunos a questão da escravidão e a problemática sócio-cultural que os ex-escravos enfrentaram após a abolição da escravatura no Brasil, sensibilizei-me com a discrepância de ter em minhas aulas a predominância extrema de alunos brancos, enquanto que nos cursos profissionalizantes havia um grande número de afro-descendentes. Também não deixava de perceber a grande dificuldade de relacionamento existente entre esses alunos. A tremenda carga de preconceitos, de um lado e de outro, o que provocava conflitos no intervalo, nas aulas de educação física, nas festas e nos diversos momentos em que estes alunos se encontravam.

A partir dessa preocupação, pesquisei diversos textos, busquei cursos que pudessem colaborar para a compreensão da questão e que focalizassem e problematizassem o trabalho com tal questão em sala de aula.

Freqüentei cursos, no interior da Unicamp, sobre a colonização, sobre a formação da identidade brasileira, sobre racismo. Ampliei minhas leituras no contato com a mídia. Estimulei meus alunos também a pesquisar, pois acompanho esta problemática desde meados dos anos 90, promovendo pesquisas e debates em sala de aula.

Havia uma proximidade muito grande entre o que eu percebia na escola e os autores que falavam sobre racismo e escola, e essa muito contribuiu para a

construção do projeto de pesquisa para esta Dissertação de Mestrado. Foi também no diálogo com as inquietações desses autores que minha pesquisa foi produzida.

Nesse sentido, considero importante compreender melhor a produção dos autores preocupados com a questão da discriminação e como, ao longo do tempo, seus argumentos foram sendo construídos.

A leitura das obras foi colocada em prática enraizada no período em que elas foram escritas. Escolhi três momentos: o final dos anos 80 do século XX, época em que o país, após anos de Ditadura Militar, passava por discussões acerca da chamada “Redemocratização” do país, da elaboração da Constituição, sendo que se formaram diversos grupos que reivindicaram participação, as chamadas “minorias”. Entre elas, o Movimento Negro teve participação ativa. Das discussões promovidas, principalmente em torno da data comemorativa dos 100 anos de Abolição da Escravatura, surgiram diversos documentos, alguns dos quais foram escolhidos para fazer parte desta análise.

Meados dos anos 90 do século XX: período em que a política neo-liberal, fortalecida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e sua equipe, conduziu as políticas públicas. Em torno da data de comemoração da morte de Zumbi dos Palmares, muitas foram as discussões acerca das alternativas que pudessem reduzir as diferenças raciais no país, diferenças estas que estavam sendo denunciadas. Tais denúncias passaram a ter visibilidade maior no exterior.

Finalmente, com intenção de fazer um acompanhamento temporal da trajetória dos autores escolhidos, trago algumas produções já do séc. XXI, época em que a questão racial já se coloca em destaque na mídia brasileira, principalmente com a decisão de algumas universidades públicas brasileiras em adotar o sistema de cotas para a seleção de estudantes no vestibular.

Os autores foram priorizados de acordo com sua importância no debate. São, em sua grande maioria, intelectuais negros que atuam nas universidades públicas brasileiras, mais especificamente nas universidades paulistas. Seus trabalhos, de grande relevância, inspiraram a produção da grande maioria dos estudiosos da questão racial no Brasil.

Dentre os documentos bibliográficos utilizados, destaco os que são resultado dos debates promovidos em torno destas datas:

- O **Caderno de Pesquisa nº 63**¹, publicado em 1987 - Caderno elaborado a partir do seminário *O Negro e a Educação*, realizado em dezembro de 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e teve apoio financeiro da Fundação Ford. Um dos apresentadores do caderno é Peter Fry, representante da Fundação Ford. Ele diz que essa fundação, por ser americana, certamente expressa as preocupações daquela sociedade. E pede atenção para que idéias exógenas e interferências indevidas não sejam impostas à sociedade brasileira, já que o racismo aqui é diferente do de outros países. Entre as prioridades do encontro, segundo o mesmo pensador, deveria estar a educação primária.
- O livro **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**², de 1996. O livro condensa um seminário internacional, realizado nos dias 21 a 24 de novembro de 1995, em São Paulo sob o mesmo título. O autor acredita que este possa ser o momento para que um diálogo sobre o problema seja aberto no Brasil.
- E a obra **Superando o Racismo na Escola**³, de 2001 (primeira impressão em 1999). Esse livro é uma publicação do governo Fernando Henrique Cardoso - Ministério da Educação / Cultura: Fundação Cultural Palmares, fruto dos trabalhos do GTI de Valorização da População Negra. Tem a finalidade de indicar pistas para professores e alunos no sentido de superar as desigualdades,

¹ ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (63), nov. 1987.

² MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

³ MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

e elevar a auto-estima e reconhecer a diversidade como fator aglutinador dos diferentes.

Além desses documentos bibliográficos, que considero paradigmáticos, localizei também a produção destes autores em outras publicações, as mais recentes em revistas eletrônicas.

Trabalho com a concepção de documento como documento/monumento tal como apresentado por Jacques Le Goff na relação com Michel Foucault:

“ ...A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser o primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias...”⁴

Ao analisar o discurso construído pelos autores, ao longo das três últimas décadas, espero estar colaborando para o entendimento de como a questão racial vem sendo discutida em nosso país.

A intenção é dialogar com seus trabalhos, tentando compreendê-los como produção marcada pela especificidade de seu tempo e de seus autores.

⁴ LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. Pág. 103. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, v. 1.

Pretendo investigar quais seriam as visões de História/Memória contidas nesses trabalhos, formulando questões a partir de E. Palmer Thompson e do filósofo Walter Benjamin. Tais trabalhos também são marcados pelas tendências culturais hoje dominantes? Ou seja, até que ponto as visões de mundo estanques, unidimensionais, economicistas, hierarquizadoras de saberes ainda persistem, prevalecem? Estariam, contraditoriamente, reproduzindo estes tipos de visões de mundo, mesmo quando os objetivos seriam de tentar questionar e repudiar as práticas dominantes?

Também é importante questionar as visões dos diferentes sujeitos. O cada um quanto é respeitado em suas experiências. Até que ponto são visualizados como pessoas inteiras, portadoras de dimensões conscientes e inconscientes, voluntárias e involuntárias? O quanto estão abertos em relação ao outro?

E, por fim, quais são as imagens de que lançam mão para retratar a escola? Nela encontramos sujeitos ativos e/ou seres incapazes de tomar posição própria frente às questões?

Porém, devo alertar o leitor que este texto é uma segunda versão desta análise.

Seria muito interessante se fosse possível a leitura da primeira versão também, pois o leitor entenderia a dificuldade pela qual passei ao analisar os escritores de uma maneira dialogal, tal como havia anunciado na proposta inicial.

Percebi que, apesar de conscientemente acreditar na validade das proposições anunciadas por Mikhail Bakhtin, no ato de ler e escrever sobre esses autores, uma outra cultura de leitura e de análise foi mais forte, e eu passei a escrever “sobre” os autores e não “com” os autores. Fiz julgamentos, sobrepus minha visão do problema da discriminação em relação à deles, tive dificuldade em respeitar a pessoa e a experiência de cada um deles preferindo, muitas vezes, indicar seus erros e equívocos.

Percebi, ao final da produção do capítulo, que tudo o que eu não queria ou não desejava fazer, acabei fazendo. Mas por quê? Acho que vem de minha formação e das leituras que fiz ao longo de minha vida. Simplesmente não sabia fazer outro tipo de análise, que não fosse aquela. Não li muitas análises que

soubessem respeitar os tempos e as experiências alheias, dialogando com elas, respeitando-as, ao mesmo tempo em que se respeitassem também.

E, ao tentar, pela primeira vez, produzir um texto em que me coloco frente a outros autores a respeito do tema sobre o qual me debruço, toda a minha vivência foi mais forte que a possibilidade de produzir algo novo.

Fiquei chocada comigo mesma quando a minha orientadora me chamou a atenção ao tipo de análise que eu produzira e o quanto eu havia reproduzido visões negadas por em vários outros momentos.

Agora, tento novamente ler e analisar esses autores. Mas com uma humildade muito maior, por saber que muitas vezes sou traída por minha formação, apesar de tentar revê-la, e por entender que o valor das produções que eu analiso não pode ser diminuído a partir de uma visão unilateral.

Como tenho certeza de que, vez por outra, incorrerei em reproduções e em pretensões de considerar meu olhar superior ao do outro, peço de antemão compreensão ao leitor.

É tudo uma questão de como lidar com o tempo, o espaço e as relações sociais. Acompanhando o trabalho que Bakhtin realizou a respeito da obra de François Rabelais e de como essa obra foi compreendida ao longo dos séculos, posso encontrar uma pista de como se deu a tradição, na qual eu me incluo (mesmo sem concordar), de se fazer uma leitura monovalente, hierarquizadora, auto-centrada, que apaga as relações sociais.

Bakhtin analisa o “método histórico-alegórico” e como este método foi sendo usado ao longo de três séculos por intelectuais que tentavam entender os textos de Rabelais, mas, de uma maneira anacrônica, tentando “adivinhar” significados para seus textos, afastando-se, contudo, da compreensão do mundo que rodeava Rabelais, no momento de sua produção.

Ao analisar o século XVIII, Bakhtin nos permite a compreensão de como o Iluminismo inaugurou uma determinada maneira de entender o mundo, da qual percebo que somos hoje herdeiros. Diz Bakhtin:

“Passemos agora ao século XVIII. Jamais Rabelais foi tão pouco compreendido e apreciado como nessa época. É com efeito na compreensão e na apreciação de Rabelais que se manifestam as fraquezas e não a força do Século das Luzes. Os escritores das Luzes, com sua falta de sentido histórico, seu utopismo abstrato e racional, sua concepção mecanicista da matéria, sua tendência à generalização e à tipificação abstratas de um lado, e seu documentarismo de outro, eram menos capazes que quaisquer outros de compreender e apreciar corretamente a Rabelais...”⁵

Bakhtin, em sua leitura dialogal, não desmerece totalmente a pesquisa nos moldes iluministas. Como em tudo o que analisa, ele sempre vê dois ou mais lados da questão. As conjunções “no entanto” e “entretanto” são uma constante em suas análises, pois apesar de perceber uma perda de percepção nos intelectuais que quiseram entender Rabelais, ele conseguia encontrar avanços ou, até mesmo, sobrevivências nos textos dos mesmos. Portanto, ele não destrói seu interlocutor, ele o compreende na relação com o mundo que o cerca, ele retém suas colaborações, além dos problemas anunciados.

No caso do pensamento iluminista e das análises que seus representantes fizeram de Rabelais, ele diz que o racionalismo abstrato, a negação da história, a tendência ao universalismo abstrato, a falta de dialética, impediram que se compreendesse e apreciasse o escritor francês.

“É necessário, entretanto, assinalar que, na prática, Voltaire, nos seus romances filosóficos e A Donzela de Orleans, e Diderot em

⁵ Bakhtin, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**, Editora Hucitec, pp. 99-100, São Paulo, 1987.

Jacques o Fatalista e sobretudo nas Jóias indiscretas se inspiram, em certa medida, nas imagens rabelaisianas, embora sob uma forma limitada e algo racionalizada”⁶

Temos, então, uma leitura que não segue uma só direção. Uma leitura que não anula o outro, mas que entra em contato com ele tentando compreendê-lo, estabelecendo uma relação.

A questão da citação também é importante, pois a partir dela, enraizamos nossas falas em outras falas, trazemos outras vozes para nosso texto, permitindo ao leitor também se posicionar, pois ele também faz parte dessa relação e não podemos prescindir da abertura que outros olhares possam trazer para o entendimento de nosso mundo.

Pois, diferente do que afirma a tradição iluminista, não buscamos certezas e nem coerência. Não buscamos uma verdade única, mas movimentos, outras possibilidades, aberturas, sem deixar de entender que a nossa própria leitura faz parte desse movimento todo também. Mas na relação com os outros olhares, abrindo-se para outras concepções, conversando com elas, inaugurando possibilidades e não fazendo afirmações conclusivas, fechadas.

Quero contudo alertar o leitor que, apesar de anunciar uma leitura dialogal, a prática desta leitura é algo de muito novo e oposto à minha formação primeira. Crio porém que esses anos de estudo me fizeram superar diversas outras práticas estabelecidas anos atrás. Por que não confiar que outra superação possa acontecer agora também? Vamos tentar.

⁶ Op. cit., pág. 101

Os anos 80 do século XX

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, pelo fim da Ditadura Militar e pelo processo de Abertura e Democratização Política. Muitos foram os debates acerca de como deveriam ser conduzidas as políticas públicas nesses novos tempos que se iniciavam. Tempos de esperança para muitos que haviam sido calados durante o período de ditadura. Entre eles, destacam-se as chamadas "minorias", que passaram a se organizar e ter voz política, lutando por espaços antes negados.

A luta das minorias (mulheres, negros, homossexuais, deficientes físicos) foi um movimento de abrangência mundial, relacionado também com o fim da Guerra Fria e a Queda do Muro de Berlim. Com o apaziguamento das lutas ideológicas, polarizadas entre "direita" e "esquerda", ou melhor, com a vitória do projeto neo-liberal, globalizante, a luta política se tornou pulverizada e as pessoas perceberam, frente às dificuldades sofridas em comum, a possibilidade e a necessidade de se unirem e lutarem em conjunto.

Nossa atenção estará voltada ao Movimento Negro e aos intelectuais - negros ou não - que discutiram a questão racial, mas sem deixar de destacar essa luta maior levada a cabo por diversos outros grupos naquele momento. O cenário era de reivindicação. Todos reclamavam maior participação.

Início a análise com um autor chamado Kabengele Munanga.⁷ Escolhi entre seus trabalhos, o livro **Negritude: Usos e Sentidos**⁸, de 1988. O autor pretendia, nesta obra, iniciar o leitor na compreensão do conceito de *negritude*. Principia com as condições históricas que levaram ao surgimento desta noção e explica as razões que levaram o negro a buscar, primeiramente, o *embranquecimento cultural* como possibilidade de resolução da questão da sua inferioridade.

Segundo o pensamento de Munanga, o negro foi percebendo que era melhor recusar este *embranquecimento*, deixar de tentar "macaquear o branco",

⁷ Nascido no Zaire, atual República do Congo, vive no Brasil há quase três décadas. É doutor em Antropologia pela USP, onde estuda as populações negras africana e afro-brasileira

⁸ MUNANGA, Kabengele, **Negritude: usos e sentidos**. 2ª edição. SP: Ática, 1988

pois isso não levava a um tratamento igualitário. O autor coloca o negro intelectual como ator deste processo, o qual, neste conflito de identidade, percebe ser melhor retornar a si mesmo e aceitar sua herança sócio-cultural, não mais considerando-a inferior. É a esse "retorno" que o autor dá o nome de *negritude*:

"...Não querendo cair em um racismo avesso, a própria história justifica a escolha do termo, entre tantos. Trata-se de uma reação. Legítima defesa ou racismo anti-racial, a negritude não deixa de ser uma resposta racial negra a uma agressão branca de mesmo teor. Nasceria em qualquer país onde houvesse a presença de intelectuais negros, como também nas Américas ou na própria África..."⁹

O tom é de denúncia e de conclamação para que intelectuais negros assumam a luta de uma maneira diversa: a negritude. A argumentação é feita a partir de uma determinada visão da História da África. Um continente vitimado pela colonização europeia, sem poder defender-se.

"Neste mesmo século XV, a América foi descoberta. A valorização de suas terras demandava mão de obra barata. A África sem defesa (frisamos que sua tecnologia e indústria de guerra eram relativamente inferiores às europeias às europeias) apareceu então como reservatório humano apropriado, com um mínimo de gastos e de riscos. Assim, o tráfico moderno dos escravos negros tornou-se uma necessidade econômica antes da aparição da máquina (Revolução Industrial). Essas novas relações técnicas estendem ao plano social o binômio senhor-escravo."¹⁰

Ao analisar o surgimento da negritude, a partir de condições históricas, aponta a oposição dicotomizada entre sociedade colonial e sociedade colonizada:

"Poder-se-ia dizer que a colônia, como sociedade global dicotômica, vive permanentemente uma situação de violência, porque as duas sociedades que as constituem só dependem da relação de força

⁹ Op.cit., pág. 6

¹⁰ Op. cit, pág. 8

*dominante/dominado. Insistimos que, além da força para manter esse violento equilíbrio, recorreu-se oportunamente aos estereótipos e preconceitos através de uma produção discursiva. Aí, toda e qualquer diferença entre colonizador e colonizado foi interpretada em termos de superioridade e inferioridade. Tratava-se de um discurso monopolista, da razão, da virtude, da verdade, do ser etc."*¹¹

Percebe-se, nos argumentos levantados pelo autor, uma necessidade de combater discursos extremamente racistas, próprios da época em que o livro foi escrito. Ele se vê obrigado, nesta época, a contrapor-se a idéias que afirmavam que o negro era preguiçoso, retardado, perverso, ladrão. A saída, para o autor, seria a organização em torno de pessoas que possuíssem as características tidas como inferiores – ou seja, os negros e seus descendentes – para combater essa desvalorização.

Hoje, até mesmo os contra-argumentos do autor, chegam a causar mal-estar, pois fica visível que, para combater o racismo dos brancos em relação aos negros, acabam por reforçá-lo, pois as diferenças raciais são cada vez mais valorizadas em detrimento de uma respeitabilidade entre os diferentes.

Deve-se levar em conta, porém, o período em que a obra foi produzida, quando ainda vigorava, por exemplo, o apartheid sul-africano. Sendo ele um africano naturalizado brasileiro, trazia consigo outras experiências, talvez mais dolorosas do que aquelas que encontramos no Brasil.

Também, a visão histórica, que quase não vê saída para a dominação contribui para este olhar, e, ao mesmo tempo, o legitima.

O autor preocupa-se mais com uma classe pequeno burguesa, autóctone, que foi muito marcada pela cultura do colonizador e que aspira às mesmas posições sociais do branco, mas que não consegue o mesmo respeito por serem negros, continuando na condição de marginalizados. Neste ponto o autor fala mais especificamente da África, mas diz que as elites pequeno-burguesas negras passam por este drama nos países colonizados em geral.

¹¹ Op.cit., pág. 12

Mas o autor diz que essa busca de uma identidade que negue a supremacia colonizadora só tem valor em um movimento maior:

*"...Assim, este retorno só é historicamente conseqüente quando implica não apenas um engajamento real na luta pela independência, mas também uma identificação total e definitiva com as aspirações das massas; quando além de contestar a cultura do estrangeiro, confronta sobretudo a dominação em sua globalidade."*¹²

Ele trabalha a idéia de uma pequena burguesia que tem que buscar suas origens para depois se alinhar com o que chama de "massas" no intuito de acabar com a dominação.

*" A negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Neste sentido, ela é uma reação, uma defesa do perfil cultural negro. Representa um protesto contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele, uma recusa de assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiramente de proclamar a originalidade da organização sócio-cultural dos negros para, depois, sua unidade ser defendida, através de uma política de contra-aculturação, ou seja, desalienação autêntica."*¹³

Também é importante perceber como as diversas situações históricas são vistas de forma homogênea, tanto na África, que é um continente enorme, como nas Américas e na Europa, mais especificamente na França. As especificidades não são levadas em conta. A este tipo de crítica, o autor responde levantando elementos que comprovariam que na África, mesmo havendo uma enorme diversidade cultural, existem traços que fazem parte da

¹² Op. cit. pág. 35

¹³ Op.cit., pág. 56

fisionomia africana, tais como o parentesco, o significado da morte, a iniciação, o casamento e o tipo de poder desempenhado pelas autoridades. Quanto aos negros espalhados pelo mundo, existiria uma unidade histórica e psicológica, própria de quem foi colonizado e vitimado pelo racismo branco, seja em que lugar do mundo for, o que estimularia uma solidariedade mundial entre essas pessoas.

Em alguns pontos do livro, o autor consegue chegar mais próximo do que é vivido pelas pessoas das quais pretende falar. Assim, ao apresentar os intelectuais negros de várias nacionalidades, que colaboraram para o surgimento do movimento da *negritude*, Munanga passa a dar mais importância às realizações humanas, trazendo experiências de intelectuais e escritores com visões múltiplas relativas ao papel do negro na sociedade do início do séc. XX.

Ele encerra seu livro enumerando as diversas críticas recebidas relacionadas ao conceito de *negritude*. Os críticos apontados são os seguintes: Stanislas Adotevi, Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop, Alfredo Margarido, Jean-Paul Sartre, Marcin Towa, René Ménéil.

Os questionamentos são feitos para mostrar como a *negritude*, na verdade, é uma extensão do racismo e da xenofobia e como ela reproduz idéias que deveriam ser combatidas, tais como a idéia de que o negro é emoção e o branco, razão. O último crítico citado - René Ménéil - deixa claro que o problema maior não é a raça ou a cor e, sim, a exploração econômica que levou à desvalorização do negro pelo explorador e que foi assumida por ele mesmo.

"É verdade, objetivamente, que os negros colonizados são oprimidos na sua cor porque o são como indivíduos e povos. Mas o erro, mitológico, é afirmar a opressão por causa de sua raça. Os negros não foram colonizados por que são negros, ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que os negros tornam-se pretos." ¹⁴

¹⁴ Op.cit., pág. 79

Essa atitude do autor é interessante pelo fato de deixar transparecer o debate que ocorria em torno do tema. Ele permite que outras vozes apareçam e que o leitor possa conhecê-las e posicionar-se em relação a elas.

A segunda autora focalizada é Ana Lúcia E. F. Valente¹⁵. No período ora trabalhado - anos 80 - escreveu o livro **Ser Negro no Brasil Hoje**¹⁶, em formato de paradidático.

Nesse livro, a autora faz um estudo da situação do negro no Brasil e das relações raciais. Em seu primeiro capítulo: "Relembrando e reescrevendo a História", nota-se um esforço por recontar a história da escravidão e do negro de forma a denunciar as injustiças sofridas por essa população aqui trazida como escrava.

A visão de negro apresentada é de pessoas que foram injustiçadas e tratadas como mercadorias ou animais. Porém, estas pessoas teriam reagido, o que é comprovado pelas revoltas e pelos quilombos. Entre outros casos de desumanidades sofridas pelos negros, denuncia estupros praticados pelos brancos contra as negras "principalmente as mais bonitas, ainda virgens e adolescentes"¹⁷, de descaso frente às crianças nascidas destes estupros.

O livro é uma chamada para que os negros se reconheçam como tais - inclusive aqueles que são fruto da miscigenação - e para que eles se organizem, a fim de lutar contra as injustiças cometidas contra eles ao longo de toda a história. A autora anuncia verbalmente que a luta é política, assumindo a posição de agente político e vê a possibilidade de participação nessa luta, de pessoas não negras, mas comprometidas com a causa negra.

¹⁵ Também antropóloga, doutorada na USP e pós-doutorada na Bélgica (Université Catholique de Louvain). Foi orientada por João Baptista Borges Pereira em seu mestrado, com pesquisa sobre os negros nas eleições paulista no ano de 1984. Atualmente encontra-se na Universidade de Brasília, na Faculdade de Veterinária e Agronomia, coordenando um projeto de sustentabilidade para uma comunidade remanescente de quilombo. Não encontrei dados acerca de sua ascendência.

¹⁶ VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

¹⁷ Op.cit., pág. 16

"Tudo isso pode ser complicado ou confuso. Mas ser negro no Brasil hoje significa esclarecer os outros negros e seus descendentes do papel fundamental que têm a desempenhar para mudar a situação racial aqui. Significa, também, conhecer com quem o negro pode contar na sua luta, ou seja, conhecer quem está ou pode estar comprometido com a luta do negro. Em outras palavras, é uma questão de identidade étnica e de identidade de princípios e objetivos.

*Assim, ser negro no Brasil hoje é uma questão política. Não política no sentido apenas partidário, que é importante, mas no sentido das relações humanas. Para isso, essas relações devem ser reconhecidas e assumidas".*¹⁸

Outro autor pesquisado foi João Baptista Borges Pereira¹⁹.

No artigo intitulado "A criança negra: identidade étnica e socialização"²⁰, o autor discute a participação da escola no processo de construção da identidade e da socialização da criança negra, uma preocupação muito intensa entre estes pesquisadores dos anos oitenta.

Segundo ele, o problema dos negros está na "questão de classe". Por não possuírem rendimento suficiente para pagar escolas particulares para seus filhos, os mesmos ficam à mercê das instituições escolares públicas, que não dão uma boa formação aos seus alunos, possibilitando-lhes alcançar melhores níveis de emprego quando formados.

O autor descreve as crenças e reivindicações do Movimento Negro que vêem a escola como uma solução para seus problemas de ascensão e de integração social. Mas, na atualidade, outra função estaria sendo dada à escola pelo Movimento Negro: "a de reforçar a identidade positiva do negro enquanto grupo etnicamente singularizado dentro da sociedade plurirracial

¹⁸ Op.cit., pág. 45

¹⁹ Antropólogo da USP, especialista no estudo das populações afro-brasileiras e africanas. É muito citado nos estudos sobre o tema. Borges Pereira não é afro-descendente, mas tem inúmeros trabalhos acerca desta problemática e tem orientado trabalhos sobre o tema. Em 1986, colaborou com os debates que deram origem ao **Caderno de Pesquisa nº 63**.

²⁰ PEREIRA, João Baptista Borges. "A criança negra: identidade étnica e socialização". In **Cadernos de Pesquisa** (63), 41-44, novembro de 1987.

brasileira”²¹. Nesse sentido, a escola passaria a ter um papel de destaque na formulação e na difusão de uma cultura de resistência negra no país. Para se alcançar uma identidade positiva para o negro, seria necessário recuperar a história do negro, mostrando sua participação na construção da mesma e livrar-se de estigmas responsáveis por manifestações preconceituosas e discriminatórias.

Em termos de identidade, o autor diz que costumeiramente a identidade do negro é vista pelo setor negro mais crítico, como sendo ambivalente, dividida entre o mundo dos negros e o mundo dos brancos. Sua imagem, nos diversos setores da sociedade e da comunicação, aparece sempre como sendo “caricatural”.

Segundo Borges Pereira, o movimento negro diagnostica a escola como uma instituição que reproduz o sistema não igualitário, baseado na relação de dominação-subordinação, além de divulgar através dos livros didáticos, das falas dos professores, etc., toda a estereotipia sobre o negro existente na sociedade. Afirma também que tal movimento vê a escola como instituição que se tem fechado a possíveis correções de sua atuação, factível através da revisão da história e de uso de uma literatura que desvelasse o sistema racial brasileiro. Nesta revisão o negro deveria surgir como co-produtor da nação e da identidade brasileira.

Para o autor, as reivindicações históricas e atuais dos negros somente seriam bem aceitas pelo sistema pedagógico desde que tocassem, direta ou indiretamente, em questões de classe. A melhoria do acesso à escola pela população carente beneficiaria diretamente a população negra, já que ela a compõe majoritariamente. Fora isto, seria necessário que a escola fizesse uma crítica a ela mesma, revisando as mensagens preconceituosas por ela passadas em relação ao negro. Isso seria possível graças a uma sensibilização já percebida entre o professorado socialmente mais responsável.

²¹ Op.cit., pág. 43

Ele afirma ainda que, como a democracia racial é um "valor supremo de nosso modelo de convivência pluriétnica" e o Estado, um guardião da integridade cultural do país, "formulador e executor de uma política histórica de assimilação do diferente, do outro", que tem como objetivo inibir e até anular o cultivo de alteridades culturais ou étnicas, seria difícil levar adiante, via Estado, as reivindicações do grupo negro.

Acredita que as reivindicações ligadas às classes encontrariam menor resistência em relação àquelas decalcadas em questões de raça e de cultura ou de identidade étnica.

O discurso de Borges Pereira permite-nos compreender a "guerra de símbolos" existente nesse período: de um lado, o movimento de intelectuais negros preocupados com o fato de negros não conseguirem ascenderem economicamente e buscando alternativas de luta baseadas na questão étnica e cultural. De outro, intelectuais de esquerda que querem lutar por melhorias para todos - melhorias baseadas na luta de classes - acreditando que, a partir delas, os negros também se beneficiariam. A escola, tanto em um grupo, como no outro, teria um papel importante, mas Borges Pereira não vê nela um elemento tão favorável à luta do Movimento Negro, pois para ele, a escola é uma instituição unidimensional a serviço do Estado e, por isso, a serviço do nacionalismo homogeneizante.

*"A escola tem sido um dos grandes mecanismos com os quais o Estado expressa e executa esta política, como se pode verificar pelas tentativas frustradas de grupos de imigrantes estrangeiros de implantação e consolidação de escolas étnicas no país. Dentro dessa ideologia e dessa política assimilacionista a serviço do Estado (não, necessariamente do povo), todas as agências responsáveis pelo processo de socialização espontânea ou sistemática, deverão compor obrigatoriamente as peças de uma máquina encarregada de fabricar, acima de tudo, a identidade abrangente e hegemônica, que é a identidade de brasileiro, sem adjetivos étnicos."*²²

²² Op.cit., pág. 44

Posição semelhante - em relação ao modo como deve ser enfrentado politicamente o problema das diferenças raciais - tem Fúlvia Rosemberg²³ em texto do mesmo caderno.

Apresentando os resultados do *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo* realizado pela Fundação Carlos Chagas, sempre preocupantes para o alunado negro, a autora chega à conclusão de que, apesar da população negra procurar ter melhores níveis de escolaridade, sua trajetória nos estudos é dificultada pelo sistema escolar. Uma vez que a repetência das crianças negras é maior que a das crianças brancas, a autora diz que somente o enfrentamento teórico e prático das questões da desigualdade racial no país poderia reverter esse quadro.

Por fim, a autora quer chamar mais a atenção para o fato de o aluno negro ter uma trajetória curta e acidentada na escola, entrando e saindo mais vezes, o que para ela é causado por mecanismos intra-escolares.

O problema residiria no fato dos negros estarem sendo servidos por escolas de qualidade inferior, passando menor número de horas dentro de escolas com infra-estrutura inferior, o que facilita a reprovação.

Conclui o texto admitindo que um sistema de cotas no Brasil seria uma coisa difícil de acontecer e que a reivindicação mais viável seria a criação de mais e melhores escolas nos locais onde a população negra se encontra concentrada.

Interessante também, nessa mesma publicação, o debate entre Borges Pereira e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²⁴.

²³ Como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Fúlvia Rosemberg atua nas áreas de educação e de psicologia social. Seu trabalho está voltado para a educação infantil, a questão do gênero e as questões raciais.

²⁴ Esta autora, afro-descendente, nascida em Porto Alegre, é licenciada em Letras, doutora em Ciências Humanas-Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com Pós-doutorado em Teoria da Educação na University of South Africa, onde foi professora visitante. Atualmente, é docente no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Participa da coordenação do Núcleo de Estudos afro-brasileiros/UFSCar e milita em grupos do Movimento Negro. Publicou em

Em seu texto "Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro"²⁵, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva discorre sobre sua pesquisa realizada em Limoeiro/RS, com alunos da escola de 1º grau. Nesse texto narrativo, a autora conta sua experiência com negros trabalhadores dessa comunidade e aponta qual é a relação dessas pessoas com o lugar em que moram, com o trabalho nas fazendas, com a religiosidade, com a escola, com a cidade e com sua identidade de negros trabalhadores.

O enfoque central da autora encontra-se na necessidade da compreensão de como se dá a formação da identidade e da socialização dessas pessoas na comunidade. Explica, também, que não atuou somente como observadora, mas que interagiu com as pessoas entrevistadas, explicando e ensinando.

"Isto é formação de identidade. Identidade que não é um ato individual, pois apesar de ser vivida pessoalmente, só pode ser expressa no frente a frente com as pessoas do próprio grupo e outros grupos. A identidade de cada um, então, está vinculada a uma classe, um grupo social, uma comunidade que a afirma e a confirma. Formação de identidade e socialização, pois não são dois fatos que num determinado momento se inter-relacionam. São duas palavras que deveriam expressar o mesmo ato de construção da pessoa humana.

*Quando se fala em socialização, se está pensando em intercâmbio entre pessoas, entre essas e produtos culturais, em assimilação de regras sociais, comportamento, valores. Tudo isso, não necessariamente no sentido de que cada um aceda a sua humanidade, mas no de que passe a fazer como, a arremedar os que se julgam os mais humanos dos homens, e por isso devem ser imitados."*²⁶

1987 o livro Histórias de Operários Negros. Foi nomeada membro do Conselho Nacional de Educação em maio de 2002.

²⁵ SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro". In ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (63): 141-147, nov. 1987.

²⁶ Op.cit., pág. 142

Para a autora, no Brasil, o processo de socialização domina o processo de formação de identidade dos negros, fazendo com que o ser branco e rico fique em evidência em relação às outras identidades.

Conclui, ao descrever como é a vida dessas pessoas do Limoeiro, que sua identidade e socialização se dão através do trabalho, da família, da escola e como empregados da fazenda. São identidades de seres humanos oprimidos e que, segundo ela, não teriam como reverter essa situação, já que se encontravam limitados pelo conhecimento único da fazenda.

É aí que a autora se coloca como pesquisadora, mas também como negra, defendendo a necessidade de enegrecer, tanto para ela como para os entrevistados. Atenta para o fato de que os negros e os brancos que lerem este texto devem também cultivar cada um a sua identidade.

" O motivo que os impulsiona para a formação da identidade, parece ser o de negar ou de esquecer que descendem de escravos, pessoas transformadas em meros instrumentos de produção. O fato de não se dizer negro é mais profundo do que simples escamoteamento da cor da pele e dos traços físicos, é tentativa de esconder que descendem de pessoas que a sociedade considera não-humanas. O "moreno", produto da miscigenação que segundo Nixon nada mais é que "miragem psicológica", estaria salvando-os da não-humanização, por conter em si o humano para a sociedade, o branco.

Ao tentar se humanizar, os negros que não se dizem negros, se desumanizam. Para retomar em suas mãos a direção humana da sua identidade, não basta ter consciência de que vivem cobertos por uma que lhe foi outorgada. É preciso assumir a dor dilacerante de ter sido, e ser ainda escravo e exilado, objeto usado e jogado, e se dispor, com todos os negros, a cavocar margem brasileira do fosso que nos separa dos avós africanos escravizados e dos irmãos que lá na África estão. Cavocar e cultivar; quanto mais próximos estivermos do fundo do fosso, lugar que as terras de uma margem e outra continuaram se comunicando, mais humanamente negros seremos. E, em se tratando de negros trabalhadores, a sua humanização se dará, simultaneamente, enquanto descendentes de uma etnia e pertencentes a uma classe social, conseqüentemente negros e trabalhadores. Assim, se

humanizarão com eles, os fazendeiros, integrantes de grupo único de classe social oposta que lhe faz oposição, como brancos e como patrões”²⁷

A autora deixa clara sua preocupação: os negros por ela pesquisados não se aceitam como tal ou não se reconhecem como tal. Para ela, esta negação está vinculada ao fato de o negro ter sido considerado somente objeto e mercadoria. Então, para os negros, seria necessário passar por um processo doloroso, assumindo a escravidão, a fim de encontrar sua própria identidade, ligada à África. Só assim, a aceitação daquilo que eles realmente são, seria possível. Nesse processo, tanto os negros como os patrões brancos, estariam se humanizando.

Em um outro momento do encontro de 1986, em debate intitulado "Processo de socialização da criança e formação da identidade", fica visível a oposição entre as concepções de identidade entre a Petronilha e o Borges Pereira:

" O professor João Baptista falou muito "em construir a identidade do negro". Certamente, ele não é o único que utiliza estes termos, mas a idéia de construir, passa a idéia de que nossa identidade está destruída, o que não é verdade. A nossa identidade foi e continua sendo construída desde que chegaram os primeiros africanos no Brasil. Só que esta identidade é construída num clima de discriminação e de opressão. É uma identidade abafada que só aparece em uma ou outra brecha. Ela não precisa ser construída e, sim, respeitada e se ela só aparece nas brechas é por que só pode se manifestar através das brechas..."²⁸

Ao que Borges Pereira responde:

²⁷ Op.cit., pág. 144

²⁸ Op.cit., pág. 56

*"...A identidade não é algo dado, não existe pré-fabricada, é construída diariamente. O problema que se coloca é que, evidentemente, o negro está dentro de uma processo que conspira contra a consolidação de sua identidade como grupo específico. As vanguardas de pensamento, de ação política do grupo negro, estão exatamente preocupadas em criar um quadro referencial através do qual o negro possa situar-se, inclusive, politicamente dentro da sociedade nacional..."*²⁹

Percebo que Borges Pereira tem aqui o entendimento da luta por uma identidade étnica como algo político, a ser construído a partir da vontade e da prática dos atores - tal como apresentado por sua orientanda Ana Lúcia E. F. Valente. A Petronilha pensa de maneira diferente: concebe a questão em termos de resgate histórico a partir de uma concepção (visão) de história dicotômica, determinista, pressupondo que a solução da problemática negra se daria pelo simples afastamento do branco como dominador, deixando de lado as relações historicamente construídas. Além disso, seu discurso apresenta-se não como uma construção de caráter político, mas sim como verdade absoluta.

Quero destacar outros três autores que trabalharam mais especificamente com a questão da escola. Primeiramente, um autor que tem servido de referência para a maioria dos trabalhos: Carlos A. Hasenbalg³⁰. Em seu texto "Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso"³¹, o autor está preocupado em saber se a criança negra ingressa ou não no sistema escolar, se ela vence a barreira da 1ª série do 1º grau e se ela é ou não alfabetizada. Comentando uma pesquisa realizada em 1979 por Maria Teresa Ramos Dias, na IUPERJ, ele mostra a concepção que tem de escola:

"...Ela procurou, no seu estudo sobre o sistema de ensino primário no Rio de Janeiro, confirmar a teoria do sociólogo francês, Pierre

²⁹ idem

³⁰ Do Centro de Estudos Afro-Asiáticos/RJ e do Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ.

³¹ HASENBALG, Carlos A. " Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso". In *Cadernos de Pesquisa* (63) 24-26. Novembro de 1987.

*Bourdieu, segundo a qual as crianças das classes populares, através de sua socialização primária dentro da família, não adquirem o capital cultural e lingüístico que as habilite a decodificar o tipo de mensagem que a escola transmite, mensagem que está, digamos assim, armada em termos do que Bourdieu chama de "cultura dominante ou cultura legítima".*³²

Segundo Hasenbalg, a autora explica, em seu estudo como se dá a composição do alunado em escolas, na relação direta com o mecanismo de reprodução da desigualdade racial:

*"Resumindo, destaco esses dois fatores que explicariam a diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros: um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres não são educáveis".*³³

Também no debate "Diagnósticos: análise de dados e do sistema escolar", essa concepção fica mais clara:

"...a cabeça do professor funciona como a cabeça da maioria das pessoas da sociedade brasileira: ele é retransmissor e atualizador do preconceito e do racismo existentes na sociedade brasileira. A pesquisa não chegou a detectar os mecanismos internos de discriminação que atuam na escola. Ela mostra que o fundamental é o tipo de escola que a criança frequenta. A escola para a qual é recrutada a criança é que determina sua trajetória, seja ela branca ou negra. Dependendo do tipo de escola, a criança está sujeita a um determinado processo de representação por parte dos professores que pode gerar seu sucesso ou o fracasso escolar. É muito provável que os alunos negros que frequentam as escolas de classe média venham a ter uma trajetória com

³² Op.cit., pág. 24

³³ Op.cit., pág. 56

mais sucesso do que aqueles que se dirigem para as escolas típicas de alunos pobres e negros. Seria muito importante investigar, por meio de uma pesquisa micro-sociológica, os mecanismos através dos quais o professor e os colegas discriminam o aluno negro".³⁴

Na mesma linha de compreensão da escola como reprodutora do racismo posiciona-se a autora Ana Célia Silva³⁵.

Em "Estereótipos e Preconceitos em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão do 1º Grau-Nível I" ³⁶ descreve um projeto de pesquisa que foi por ela desenvolvido. Ela priorizou entre 81 títulos de livros didáticos selecionados pelos professores, os 20 que mais apresentavam estereótipos e preconceitos em relação aos negros.

Os conteúdos dos livros foram analisados quanto à maneira como os professores que os usavam percebiam ou não os estereótipos e preconceitos. Questionou-se também qual é o papel do professor enquanto mediador neste processo.

A autora que, nessa época, era orientadora educacional e militante do Movimento Negro Unificado³⁷, disse que sua pesquisa surgiu da necessidade de investigar os "processos de alienação dos negros na sociedade brasileira" e a responsabilidade dos "aparelhos ideológicos do Estado" na veiculação de "ideologias capazes de representar os dominados como inferiores e desiguais". Para ela isso se dá como forma de justificar a opressão e a dominação.

Disse que o sistema de ensino privilegia a cultura branca e promove a desculturação e o branqueamento.

³⁴ Op. cit. Pág. 31

³⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Hoje é professora da Faculdade de Educação da UNEB.

³⁶ SILVA, Ana Célia da. "Estereótipos e Preconceitos em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão do 1º Grau-Nível I". In ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (63): 96-98, nov. 1987.

³⁷ Criado a partir de 18 de junho de 1978, em ato público de protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, devido a vários acontecimentos violentos contra negros, reunindo várias organizações negras.

"Por outro lado, a escola, como instituição que representa concretamente junto ao povo o sistema de ensino, não é apenas reprodutora dos valores e ideologias hegemônicos. Concordamos com Faria quando afirma que ela pode ser um espaço que transmite informações que sendo elaboradas em relação a vivência do oprimido poderá transformar-se em instrumento para a sua libertação e transformação social. A escola é o espaço onde o oprimido pode adquirir instrumentos que lhe servirão para reapropriar-se da cultura e da reflexão crítica.

Por sua vez, na escola, é o livro didático o instrumento de transmissão da ideologia da classe dominante. O professor, como um dos mediadores do livro didático, pode reproduzir inconscientemente a ideologia de dominação, devido a uma formação que o impede, na maioria das vezes, de analisar e de criticar o conteúdo contido nos livros"³⁸

Segundo a autora, nas poucas vezes que o negro é representado nos livros didáticos, ele o é de forma preconceituosa, o que acontece com outras minorias oprimidas, tais como a mulher, o índio o trabalhador, e isso ocorre para que se justifique a exploração e a opressão, de forma que o processo histórico que gerou a opressão seja ocultado.

Resumindo suas concepções, ela entende o sistema de ensino e a escola não só como os aparelhos responsáveis pela transmissão de ideologias e valores da classe hegemônica, mas avança compreendendo a escola como um locus das contradições e das possíveis elaborações de resistências às opressões.

A mesma coisa ela não percebe nos livros didáticos, pois prevalece, no interior de sua leitura, a monovalência.

Contudo, mesmo acreditando que acabar com o racismo existente nos livros didáticos depende de uma transformação radical na sociedade - já que o livro nada mais é que um veículo, instrumento de dominação de um sistema econômico - a autora aposta na possibilidade dos atores reverterem a situação

³⁸ Op. Cit. Pág. 96

através da atuação de professores melhores preparados para fazer uma leitura questionadora do discurso dos livros didáticos.

Regina Pahim Pinto³⁹ também pesquisou as representações existentes em livros didáticos: livros que foram sorteados de listas publicadas anualmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período de 1941 a 1975. Concluiu que, apesar de não haver preconceito explícito, há um descompasso entre o que os livros proclamam - a democracia - e aquilo que eles realmente trazem nos personagens representados de maneira escrita e iconográfica.

A autora apresenta saídas para o problema:

“Portanto, criar materiais didáticos não discriminatórios é uma tarefa urgente e necessária para que os ideais de uma educação democrática possam se concretizar. Tarefa esta que se faz necessária, uma vez que o livro ainda é o material didático mais utilizado nas nossas escolas.”⁴⁰

A escola, pois, nesta tessitura analítica é apresentada como o cenário onde as mudanças poderiam acontecer. Seja porque é nela que a criança passa por um processo de socialização, da qual os alunos negros acabam por ser excluídos desde o início, pois não conseguem dar continuidade aos seus estudos. Seja porque a escola não colabora na “construção” ou “afirmação” da identidade do negro.

Os trabalhos são estatísticos, e apontam para uma diferença gritante entre o desempenho das crianças brancas e negras. Frente aos números preocupantes, os autores tentam encontrar os motivos e as saídas. Mas sinalizam a necessidade de se tentar esclarecer o que acontece no dia a dia da escola. Como se dão os processos de discriminação capazes de expulsar a criança negra da escola e, com isto, impedir sua ascensão social.

³⁹ Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

⁴⁰ Op. Cit. Pág. 96

Enfatizo que, estes intelectuais nos anos 1980 – ao lado de outros sujeitos e de outras lutas – muito contribuíram para as mudanças e as vitórias na luta contra a discriminação do negro. Os autores ajudaram a chamar a atenção para a problemática. Contudo, devo pontuar que algumas de suas leituras soam como monovalentes, deterministas, maniqueístas, dicotômicas da história dos negros ou mesmo da escola e dos livros didáticos e acabam, contraditoriamente, por reduzir o valor dos próprios negros nas lutas históricas datadas no Brasil.

Os anos 90 do século XX

No que se refere à luta pela igualdade racial no Brasil, o principal marco da década de 90 foi a comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi. Acompanhando os autores, é importante perceber como se posicionaram em relação à política cultural instituída pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Começamos com um texto de Kabengele Munanga, intitulado " O anti-racismo no Brasil" que faz parte do livro **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**, organizado por esse mesmo autor.

Ele inicia seu texto distinguindo as ideologias em relação à questão racial:

- Para os de direita, ou liberais: o problema não está no racismo, mas nas forças do mercado "indiferentes à raça e atentas apenas às carências dos negros". Para diminuir as diferenças, segundo essa visão, seria necessária a melhoria das condições econômicas, de maneira geral.
- Para os de esquerda, o racismo é questão de classe e o problema das desigualdades raciais se dá como reflexo das desigualdades

sociais. O racismo seria extinto a partir das mudanças radicais na sociedade como um todo.

Estes discursos ignoram, segundo o autor, as diferenças biológicas e culturais.

- Militantes negros: não colaboram com as estratégias de eliminação do racismo por não estarem unidos entre si.

Para o autor, o caso do Brasil é mais complicado que o dos países que tiveram o racismo institucionalizado, pois tal problemática, nesse caso, é silenciada pela ideologia da "democracia racial" sendo, pois, a ação governamental dificultada. O autor lamenta:

"... Negar a luta seria negar a história do negro brasileiro que nunca recapitulou. Mas afirmar que a luta do negro no Brasil atingiu seus objetivos seria subestimar e minimizar a inteligência e a eficácia da ideologia racista implantada pela classe dirigente brasileira. A luta se travou no discurso de alguns intelectuais engajados e na ação da militância negra de todos os tempos. Essa militância desenvolveu algumas estratégias anti-racistas, mas não conseguiu arrancar da sociedade brasileira como um todo a confissão de que ela é racista e, em conseqüência, não pôde convencer e induzir os governos para incrementar políticas públicas em benefício das vítimas do racismo..."⁴¹

O autor diz que para entender a situação brasileira é necessário recorrer a estudos estatísticos, principalmente os elaborados a partir do censo de 1980, no qual, graças ao Movimento Negro, foi introduzido o quesito *Cor*. O fato de a população negra estar em situação inferior na hierarquia social ilustra o quanto continuam ativas, em nossa sociedade, as diferenças hierárquicas existentes desde a colonização.

Essas diferenças hierárquicas, que antigamente eram traduzidas na relação "senhor/escravo", estariam sendo reproduzidas, nos dias de hoje, pela classe

⁴¹ Op. Cit. Pág.81

dominante desejosa de garantir seus privilégios, em termos de "inferior/superior".

Além dessa relação inferior com a "classe dominadora", o negro estaria em desvantagem também em relação aos brancos da mesma origem social, o que, para o autor, seria a prova de que "a raça e a diferença biológica no Brasil persistem como elemento estruturador da mobilidade social".⁴²

Tendo levantado os argumentos que colocam a "raça" como elemento central da explicação da causa do negro continuar em situação de exclusão no Brasil - já que mesmo os negros com estudo são colocados de lado no mercado de trabalho e até em regiões em que predominam os afro-descendentes, eles estão fora da universidade - o autor questiona como estão sendo encaminhadas propostas de mudanças pelo movimento negro e como estas propostas estão sendo recebidas pela sociedade brasileira. Com esses questionamentos pretende buscar estratégias e políticas públicas de combate à discriminação racial.

As estratégias, segundo o autor, ficam por conta do Movimento Negro e são listadas a partir do período colonial, com a mudança de visão histórica do negro de passivo para resistente. O maior exemplo de resistência seriam os quilombos.

Após a Lei Áurea, a falta de políticas públicas em relação ao negro libertado, possibilitou a continuidade dos mecanismos de dominação. O branco se apoiou nas teorias pseudo-científicas do final do séc. XIX para garantir essa continuidade, mas também na idéia de democracia racial:

"Evidentemente, a classe dirigente brasileira não institucionalizou essas idéias racistas presentes não apenas nas obras científicas, mas também difundidas sob formas de preconceitos e de discriminação racial no tecido social como um todo. No lugar, elaborou-se gradual e lentamente a idéia de que o Brasil era um país de democracia racial.

⁴² Op. Cit. Pág.82

*Como podia ser possível pensar então em políticas compensativas em benefício dos negros num país de democracia racial?*⁴³

Diante de quadro tão desabonador ao negro, o autor diz que este resistiu no sentido de tentar desmascarar a "democracia racial". Cita movimentos que surgiram ao longo da História do Brasil tais como a Frente Negra e o Teatro Experimental (entre os anos 1945 e 1970), que vão eleger a educação como meio de alcançar seus objetivos. A transformação partiria do negro e depois atingiria toda a sociedade. O autor avalia esses movimentos como ambíguos, pois, apesar de denunciar a discriminação e o preconceito, não tinham uma visão favorável de sua cultura, querendo se aproximar do ideal branco para serem aceitos.

Só a partir dos anos 1970, quando o Movimento Negro - já enriquecido pela experiência dos EUA (Pan-africanismo) e da África (Negritude) - passa a trabalhar pela valorização de sua cultura, os negros deixaram de buscar a assimilação da "cultura branca" para tentar entender seu próprio processo, na busca da construção de sua identidade e de sua história.

Resultou dessa estratégia de "busca de identidade" o reconhecimento de Zumbi como herói negro dos brasileiros. Mas o autor lamenta a falta de visibilidade do negro e a falta de homogeneidade dos que lutam por essa causa, faltas estas decorrentes de divergências ideológicas e de diferenças regionais. São elas a apropriação de um discurso acadêmico evasivo e perverso; a luta pela revolução proletária como meio de eliminar todas as diferenças; o caminho político-partidário com alianças com outros grupos étnicos...

Mas quais seriam as respostas dadas pela sociedade e pelo poder público em relação a essas estratégias? Elas se traduziram em políticas públicas de combate ao racismo? O autor passa a listar as políticas e as decisões tomadas

⁴³ Op. Cit. Pág.84

por políticos e universidades: Lei Afonso Arinos de 1951⁴⁴; Lei Carlos Alberto de Oliveira de 1988⁴⁵; Conselho de Participação e de Desenvolvimento da Comunidade Negra de 1984⁴⁶; Fundação Cultural Palmares de 1988⁴⁷.

No ano de 1995, a Universidade de São Paulo promoveu a Comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi, quando foram levantadas questões muito polêmicas, dentre elas a das cotas para negros nas universidades.

O autor conclui que apesar de todas as políticas citadas, tudo está por fazer e que é necessário que o setor público e o privado colaborem para que as soluções apareçam. O autor está em diálogo aberto com o governo FHC e, de forma diplomática, pede que o governo assuma sua parte da responsabilidade, ao mesmo tempo em que elogia a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para trabalhar em favor das necessidades da população negra.

Chama, ainda, a atenção para o termo "políticas públicas" que, neste contexto, segundo ele, vem da necessidade de não só eliminar o racismo, mas de promover ações que corrijam seus efeitos:

"... Isso supõe um programa de ação, baseado em projetos capazes de minimizar e eliminar progressivamente as manifestações

⁴⁴ LEI AFONSO ARINOS: LEI Nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951 - Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Revogada pela LEI Nº 7.437, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1985 abaixo.

⁴⁵ LEI CAÓ: LEI Nº 7.437, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1985 - Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos.

⁴⁶ O CONSELHO DE PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NEGRA DO ESTADO DE SÃO PAULO é um órgão governamental específico para a adoção de políticas públicas para a população afro-brasileira do Estado de São Paulo, criado pelo Decreto nº 22.184 de 11 de Maio de 1984 e institucionalizado pela Lei nº 5.466/86 de 24 de dezembro de 1986 .

⁴⁷ Fundação Cultural Palmares, fundação pública, instituída por autorização da Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. Tem por finalidade promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

racistas nos lugares onde elas se manifestam concretamente, isto é, onde são observáveis e mensuráveis. Uma ação que emana dos poderes públicos e das autoridades políticas, a partir das reivindicações das vítimas, através dos movimentos sociais representativos".⁴⁸

O autor faz uma comparação entre as políticas públicas implementadas pelos EUA e pela Inglaterra - países onde as minorias étnicas são reconhecidas e o princípio étnico-racial da população é admitido - e o caso particular da França - que não admite a definição de grupos étnicos, culturais ou religiosos e preconiza a assimilação dos indivíduos na cultura política republicana dominante. No primeiro caso, o autor aponta diversas "políticas afirmativas", decorrentes desse reconhecimento da existência de minorias. Já no segundo caso, o da França, o autor critica o limite desta atuação anti-racista universal, que é a de não considerar as diferenças e os conflitos interculturais.

O autor apresenta eixos argumentativos a favor das políticas públicas de combate ao racismo: pelo fato de o Brasil ter uma ideologia de democracia racial, que o faz não assumir a discriminação racial existente na sociedade, e pelo fato de ser necessária a mobilização das "vítimas", o movimento negro tem que se articular e não pode haver divergências entre os negros. A partir do momento em que o país assume seu racismo e os negros passam a reivindicar, o poder público é obrigado a ceder e a promover mudanças que diminuam os efeitos nefastos das práticas racistas.

O autor é aberto às críticas feitas em relação aos efeitos surgidos nos países que levaram essas políticas adiante. Reconhece a ambivalência das mesmas, que ora são vistas como a promotora de um estatuto de inferioridade do negro e ora são como algo que ajuda certos indivíduos a melhorar economicamente, mas que deixam a grande maioria dos negros na mesma miséria.

⁴⁸ Op. Cit. Pág.90

No diálogo com outros autores, constatamos visivelmente uma mudança no paradigma de análise no que diz respeito à separação entre lutas de classe e lutas por melhorias para grupos étnicos.

João Baptista Borges Pereira, no texto "Racismo à brasileira"⁴⁹, comenta a ambigüidade do racismo e da democracia brasileira. Afirma que o que é histórica, indiscutível e consensual é a pluralidade étnica brasileira. Diz que essa ambigüidade deve ser combatida, porém não deve ser estigmatizada.

*Talvez, uma forma de tratá-la seja apreender essa ambigüidade através de, pelo menos, quatro pares, até certo ponto, dialéticos. O primeiro colocaria em oposição o racismo verdadeiro e o falso racismo; o segundo, o discurso e a prática social ou a atitude e o comportamento real; o terceiro, o grupo racial e a sua cultura; finalmente, o quarto oporia raça à classe social."*⁵⁰

Resumidamente, o que o autor quer levantar com estes pares ambíguos são as características próprias do racismo brasileiro que, comparado o que se vê em outros países, não é cruel e a palavra acaba sendo muito forte para representá-lo. Existe, no Brasil, um sistema de valores que não permite, no discurso, se escancarem as relações preconceituosas de fato existentes nas relações cotidianas. Valoriza-se demais a cultura negra como componente da cultura brasileira, mas não se dá espaço para a pessoa do negro. Ao final, coloca-se em relação à questão raça/classe social:

"É claro que a situação racial no país, por se expressar dentro de um sistema de classes, está, por assim dizer, contaminada por muito daquilo que define classe social. Nem poderia ser diferente. Porém, não se pode confundir as duas instâncias e nem ignorar o peso da variável

⁴⁹ PEREIRA, João Baptista Borges. "Racismo à brasileira". In MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

⁵⁰ Op. Cit. Pág. 75-76

raça nas relações sociais e nos projetos de mobilidade social da população negra no Brasil.

Essa tese, ao deslocar para o plano da classe as questões de natureza racial, fornece mais elementos para aqueles que sustentam, como verdade histórica, a representação do Brasil como país da democracia racial.”⁵¹

Outra publicação resultante dos debates em torno do herói Zumbi foi organizada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, juntamente com Lúcia Maria de Assunção Barbosa⁵². Esse livro é fruto de um seminário de mesmo nome realizado em São Carlos, em 1995, por ocasião dos 300 anos da morte de Zumbi e dos 25 anos da UFSCAR, no qual o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/USFCar e o Departamento de Metodologia de Ensino puderam discutir a respeito do pensamento negro em educação e sobre as possibilidades de um currículo pluri-cultural, a partir da formação de professores.

Aqui é possível ver a continuidade do pensamento de Petronilha, em relação à questão da identidade, como algo que veio se constituindo ao longo da história. O “pensamento negro”, aqui anunciado, seria a forma como as tradições africanas se traduziriam na ordem de conceitos e discursos. A autora não está mais só denunciando a opressão sofrida pelos negros. Agora ela inclui, em seus argumentos, a participação ativa dos negros na construção da sociedade brasileira e parte para o estímulo às ações políticas:

“Quanto maior o número de descendentes de africanos que, com crescente nitidez, se vêem parte integrante da sociedade brasileira que ajudam, há quatro séculos, a construir material e ideologicamente, mais contundente se torna sua luta para transformar esta sociedade. Já não se trata apenas de denunciar as opressões desde sempre sofridas,

⁵¹ Op. Cit. Pág. 78

⁵² SILVA, Beatriz Gonçalves e. BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação: Expressões do Movimento Negro**. São Carlos: EDUSCAR – Editora Universitária, 1997.

tampouco de proclamarem-se humanos diante dos que os desumanizam, mas sim, de expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar suas ações. No processo histórico em que africanos e seus descendentes recriam-se como afro-brasileiros, no contato e no confronto com outros grupos étnicos, as manifestações de resistência, dos quilombos e rebeliões ao Movimento Negro, assumem forma de atuação política. Atuação esta que provem de compreensões de como se configura a realidade, as quais geram metas e projetos que visam transformar esta mesma realidade, que desta forma vai sendo sempre mais bem conhecida e trabalhada. De um lado, novas táticas e práticas são postas em execução e buscam-se explicações, justificativas, fundamentos que as tornem eficazes, isto é, que possibilitem a realização das soluções esperadas. De outro lado, intenções são reestruturadas, programas elaborados para enfrentar a problemática da opressão, do menosprezo, da necessidade de afirmação, de reconhecimento, e estão a exigir atuação na e sobre a realidade.”⁵³

O próprio livro é uma tentativa de comprovar que o negro, apesar de todo estereotipo, tem capacidade intelectual e pode assumir uma postura independente.

Como objetivo maior, o seminário e a publicação trazem a necessidade de que esse pensamento seja levado em consideração “nas pesquisas, avaliações e elaboração de currículos, programações culturais, envolvendo o sistema de ensino, em todos os seus níveis”⁵⁴(pág.15).

No que diz respeito à escola, muitas idéias foram vinculadas nesta década. Destaco a autora Nilma Lino Gomes⁵⁵ em seu texto “Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade”⁵⁶:

⁵³ Op. Cit. Pág. 10

⁵⁴ Op. Cit. Pág. 15

⁵⁵ Graduada em Pedagogia (UFMG); Mestrado em Educação (UFMG) e doutorado em Antropologia Social na FFLCH/USP sob orientação de Kabengele Munanga. Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.

⁵⁶ GOMES, Nilma Lino. “Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade”. In Cadernos Pagu. **Raça e Gênero** (6-7), págs. 67-82. Campinas: Publicações do Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1996.

*"... A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola"*⁵⁷

A preocupação da autora é de entender, a partir de uma pesquisa de campo, como a escola contribui para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero e, como o discurso racista, próprio do séc. XIX, persiste ainda nos dias de hoje em que a ideologia racial está presente na sala de aula.

*" As teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar."*⁵⁸

Além das teorias racistas, a autora afirma ter percebido de forma muito intensa a presença da teoria da democracia racial:

*"...Na escola, observamos a presença ideológica dessa teoria ao presenciarmos uma acrítica admiração pelo processo de miscigenação da sociedade brasileira e quando muitos educadores resistem a uma discussão sobre a questão racial afirmando que, no Brasil, as oportunidades são dadas a todos, independente de sua raça/etnia, e que se existe uma diferença a ser eliminada esta é a de classe social."*⁵⁹

⁵⁷ Op. Cit. Pág. 68

⁵⁸ Op. Cit. Pág. 70

⁵⁹ Op. Cit. Pág. 71

Segundo a autora, o que contribui para a reprodução do racismo nas escolas é a falta de formação adequada dos professores que acabam por, quando dão espaço para a discussão do assunto, a girar em torno do senso comum e de idéias racistas e sexistas.

A preocupação maior da autora refere-se à formação de identidade. Quer saber como as professoras negras entrevistadas por ela se vêem. Se elas assumem sua identidade negra ou se têm dificuldade para tal.

"A mulher negra que vimos durante a realização da pesquisa não foi a mesma que pensávamos encontrar. A realidade dessas mulheres é muito complexa e acidentada. No decorrer dos depoimentos, nenhuma das professoras entrevistadas negou abertamente sua origem racial. Mas foi possível perceber dois grupos distintos: um menor, composto por mulheres que se auto-identificavam como negras e outro maior que se auto-identificava através de nuances de cor, como por exemplo: morena-escura, moreninha, mulata, entre outras." ⁶⁰

Esses adjetivos (morena-escura, moreninha, mulata...) são considerados pelo Movimento Negro como degradantes. O único nome aceitável é o de negro ou negra. É através deste nome que o grupo quer se fortalecer.

Por sua vez, no texto do ano de 1995 ⁶¹, Ana Lúcia E. F. Valente relata uma experiência de enfrentamento do racismo com crianças de 0 a 6 anos. Ela sustenta seu estudo nas informações colhidas no Caderno de Pesquisa nº 63 e diz que é necessário que se desenvolvam ações mais pragmáticas "no sentido de equipar a sociedade e, em especial, a escola, para progressivamente enfrentar o problema racial" ⁶²

O desafio era orientar os professores de uma escola de Campo Grande que estavam com dificuldade para resolver os problemas de relacionamento entre os alunos brancos e os alunos negros. Estes últimos estavam sendo

⁶⁰ Op. Cit. Pág. 77

⁶¹ VALENTE, Ana Lúcia E.F. "Proposta Metodológica de combate ao Racismo nas Escolas". In *Cadernos de Pesquisa* nº 93, p 40-50, São Paulo, maio 1995.

⁶² Op. Cit. Pág. 43

ridicularizados pelos primeiros. Também era importante desenvolver uma metodologia adequada à faixa etária. Na metodologia proposta utilizaram-se coelhinhos de pelagem de diversas cores (branco, marrom, preto). Os alunos estariam discutindo as diferenças do seu próprio grupo a partir da diferença na pelagem dos coelhos.

Comentando o caso de um aluno de 5 anos que tinha dificuldade em aceitar e respeitar os colegas negros, a autora coloca-se de forma diferenciada em relação aos outros autores estudados:

*" Assim, o episódio parece chamar a atenção para o fato de que não se pode pensar a questão racial apenas em sua especificidade negra, como querem alguns militantes e estudiosos, na medida em que, necessariamente, essa questão envolve brancos. Também não se pode pensar na especificidade infantil sem que ela esteja referida ao "universo adulto" e à sua complexidade em termos raciais e de classe."*⁶³

A partir de toda esta movimentação de idéias ocorrida no final dos anos 80, muitas práticas foram implementadas nos cenários político e acadêmico em relação à questão racial: os debates; as publicações; a formação de Grupos de Trabalho inseridos no governo e participando nas tomadas das decisões políticas.

A visão que tem prevalecido é a que prega a necessidade de se assumir o racismo no Brasil (combatendo a chamada Democracia Racial) e a luta por uma união dos afro-descendentes em torno de uma mesma condução política e de uma mesma identidade.

Outras concepções são menos discutidas: aquela que afirma que o problema da desigualdade de oportunidades deveria ser resolvido a partir da luta de classes e a que luta por melhorias na escola primária, em especial nas

⁶³ Op. Cit. Pág. 48

localizadas em bairros pobres, com mais probabilidade de atender crianças negras.

O debate tomou um rumo que se aproxima mais das soluções dadas ao problema pelos EUA: o sistema de cotas, a partir do reconhecimento de que existe racismo no Brasil e que existe uma diferença que marca os afro-descendentes.

Também começam a surgir estudos qualitativos tentando entender o racismo no interior das escolas, como é o caso do trabalho de Ana Lúcia E. F. Valente, estudo este que mais me inspirou a realizar esta pesquisa.

Os textos mais recentes

Acompanhando a discussão dos autores elencados, chegamos até os dias de hoje com impasses decorrentes das diferentes visões existentes entre eles. Observo, nesses textos, resultados colhidos após anos de luta. Mas é significativo perceber o caminho trilhado a partir das concepções destes autores, donos de opiniões divergentes. Uns pensam que a escola pode contribuir para superar o conflito entre as diferenças; outros pensam que a escola não é o lugar ideal. Uns julgam ser necessário cultivar as diferenças e que todos devem aprender a conviver com elas; outros já consideram uma utopia achar a escola capaz de superar conflitos e que, na verdade, os conflitos devem ser desvelados.

Fúlvia Rosemberg escreve, em 1999, o texto "Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão"⁶⁴ no qual novamente a autora volta a se preocupar com a pré-escola e sua ligação com o preconceito de gênero e com a exclusão das crianças negras. Utiliza sempre dados numéricos para sustentar suas hipóteses e critica abertamente a política educacional levada a

⁶⁴ ROSEMBERG, Fúlvia. "Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão". In *Cadernos de Pesquisa* (107) p 7-40, julho/1999.

cabo nos últimos anos, bem ao contrário do que havia reivindicado em seu texto de 1987.

*“Nesta pesquisa, mostrarei, adiante, como a expansão da educação infantil brasileira, apoiada no argumento da igualdade de oportunidades para crianças das classes populares no ensino fundamental, baseou-se na ideologia de aptidões naturais femininas para o exercício da função docente, que levou a um novo processo de exclusão de crianças pobres e negras, além da discriminação de mulheres adultas das classes populares”.*⁶⁵

O fato de a expansão do ensino ter sido produzida com um modelo de baixo investimento, utilizando mão de obra feminina sem qualificação, foi, segundo a autora, a causa de uma maior exclusão das crianças negras e maior discriminação da mulher. O que deveria ser uma democratização do ensino acabou por gerar o oposto. As regiões Norte e Nordeste foram, segundo os dados coletados, as mais atingidas por essa política de baixo investimento de inclusão escolar.

*“...crianças pobres e negras (em percentual ligeiramente mais freqüente para meninos), mesmo no sistema de educação infantil público, freqüentam estabelecimentos de pior qualidade e que lhes impõem nível educacional inadequado à idade. Estabelecimentos de educação infantil de pior qualidade tanto significam lugares piores para educação e cuidado das crianças, quanto piores locais de trabalho para adultos. Locais de produção e reprodução da subalternidade. Mulheres resistindo ao destino de empregadas domésticas, acomodando-se às sobras do sistema. Crianças, desde muito cedo, sendo criadas para a subalternidade.”*⁶⁶

Neste texto dialoga (dentre outros) com autores estrangeiros conhecidos, segundo ela, como os “teóricos da resistência”: Apple, Enguita, Giroux, Anyon.

⁶⁵ Op. Cit. Pág. 11

⁶⁶ Op. Cit. Pág. 33

A contribuição destes teóricos para se compreender a dinâmica social no geral, e na educação mais especificamente, pode ser resumida em três eixos convergentes: a atenção simultânea às esferas econômica, política e cultural sem redução de uma à outra; a compreensão de que a dinâmica social resulta de um jogo complexo de contradições de classe, gênero, raça e idade nas diferentes esferas; a concepção de um sujeito histórico ativo, acomodando-se e resistindo às barreiras que a sociedade interpõe à realização de suas necessidades, de seus projetos e desejos, o que envolve o enfrentamento de contradições nas três esferas (econômica, política e cultural) e nas diferentes dinâmicas de classe, gênero, raça e idade.”⁶⁷

Como proposta de ajustes das diferenças, a autora concorda com a posição de Willian Julius Wilson para as políticas públicas destinadas à população negra pobre norte-americana e com Carlos Hasenbalg no Brasil:

“... necessitamos de políticas não sexualmente ou racialmente específicas mas daquelas que visem à diminuição das desigualdades econômicas e educacionais. No caso da educação infantil, uma política de equalização de oportunidades para crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade (ou pelo menos redução drástica das diferenças atuais) o que passa, hoje, pela formação educacional dos(as) docentes que educam e cuidam das crianças pequenas em creches e pré-escolas. Afinal, essas instituições são espaços para educação das crianças e de trabalho para as mulheres”⁶⁸

Kabengele Munanga, na apresentação do livro **Superando o racismo na escola**⁶⁹, faz um apanhado do problema racial no Brasil e aponta possíveis soluções a partir da educação e da escola. O autor continua apontando como maior mal da sociedade brasileira, a existência da ideologia da democracia

⁶⁷ Op. Cit. Pág. 10

⁶⁸ Op. Cit. Pág. 35

⁶⁹ Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

racial. Essa crença estaria impedindo o brasileiro de perceber o grande problema racial existente em seu país e, conseqüentemente, impossibilitando possíveis ações. Para ele, somente a partir do reconhecimento do racismo existente na sociedade brasileira poderemos partir para o "desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo".⁷⁰

Mas o autor traz novidades nesse texto. Em primeiro lugar, o fato de perceber que o racismo não pode ser trabalhado somente em relação à racionalidade, sendo necessário trabalhar a dimensão afetiva e emocional.

*"Por isso, apesar da disparidade aparente dos textos que compõem este livro, a sua coerência está justamente na busca de um leque de exemplos e de informações que possam lidar tanto com a razão quanto com a afetividade e a emocionalidade presentes no preconceito e na discriminação anti-negros. A preocupação fundamental dos autores desses textos não é fornecer aos professores e educadores as fórmulas e as receitas anti-racistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa a inventá-las..."*⁷¹

Vemos a valorização do professor como atuante, agente das transformações educacionais, mas este fato, porém, que é problematizado mais à frente. O autor coloca também, que esse movimento de reconhecimento do racismo existe em nossa formação como algo que deve acontecer primeiramente entre os professores, para que possa ser possível a elaboração das estratégias educacionais.

Elogia os Parâmetros Curriculares Nacionais por terem introduzido os Temas Transversais com o intuito de buscar caminhos contra o preconceito e a discriminação, deixando os educadores livres para incrementar o conteúdo de acordo com sua experiência e o lugar em que trabalham. Acredita que essa publicação vem complementar e orientar estes professores a buscar caminhos. Também salienta que outros grupos precisam, tal como os negros, de especialistas que os orientem na luta contra o preconceito por eles sofridos e

⁷⁰ Op. Cit pág. 10

⁷¹ Op. Cit pág. 11 e 12

que os caminhos não são separados. Mas sustenta que a especificidade do caso dos negros exige abordagens também específicas.

Acompanhei a fala do autor em duas entrevistas recentes, fornecidas a revistas eletrônicas. Na primeira entrevista⁷², podemos perceber continuidades e mudanças no discurso de Munanga. A tônica continua sendo a da defesa de políticas de compensação, no caso, a única que foi pensada até agora no Brasil, ou seja, as cotas nas universidades. O estilo também continua. Apresenta seu pensamento e depois elenca as diversas críticas, comentando-as.

As soluções encontradas em outros países são apresentadas como sugestões que poderiam ser seguidas ou não, mas que merecem uma análise.

Percebe-se uma tentativa de justificar por que o negro pobre teria que ser contemplado por essas políticas, enquanto que o branco pobre não:

"Num país onde os preconceitos e a discriminação não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição sócio-econômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e sócio-econômica, as políticas ditas universais sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo ministro Paulo Renato, não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra..."⁷³

A idéia de que o país tem que assumir seu racismo para que as políticas sejam elaboradas continua. O autor acredita que o preconceito existe na sociedade com ou sem cotas, mas que o negro que estudar estará preparado para enfrentar o preconceito. Interessante notar que ele admite que o racismo não cessará com as cotas.

A outra entrevista foi concedida à Revista Raça de janeiro de 2004. Importante destacar a visão de escravidão contida nessa entrevista:

⁷² Entrevista "Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil - Um Ponto de Vista em Defesa das Cotas", concedida à Revista Espaço Acadêmico. Ano III, nº 22 - Março de 2003

⁷³ Op. Cit. Pág. 2

"Alguns livros didáticos falam do papel do negro no Brasil como escravo, mas não mostram sua participação concreta na sociedade brasileira, seu espaço na economia. O negro não trabalhou só nas plantações. Trabalhou nas artes, na mineração. Aliás, foram os negros, que ensinaram aos portugueses as técnicas de mineração. Essas coisas não são ditas. O silêncio também é uma forma de racismo".

Não vemos mais o escravo como vítima e o branco como dominador impiedoso.

Voltando ao livro **Superando o racismo na escola**, encontramos o texto de Ana Célia da Silva ⁷⁴. Nesse texto, mais de uma década distante do primeiro analisado neste trabalho, a autora continua entendendo a escola e o livro didático como divulgadores de uma ideologia dominante: a do branqueamento.

A autora reafirma a participação do professor nesse processo, dizendo que seria determinismo acreditar que o professor não é capaz, com sua ação, de transformar a leitura do livro didático em algo que não aquilo que as classes dominantes esperariam dele.

Neste sentido, a autora dá exemplos de trabalhos, já executados ou não, que visam a desconstrução dos estereótipos existentes no livro didático. Esses exercícios consistem em trazer o mundo do aluno na produção de textos que reescrevessem o que o livro didático traz como verdade.

"A quadrinha popular "boi da cara preta, pega o menino que tem medo de careta", foi corrigida assim:

O boi da cara preta tem uma cara bonita, não é uma careta; o boi da cara preta é irmão do boi da cara branca, do boi da cara malhada. O boi da cara preta tem a cor do rosto da mamãe, o rosto que você, criança, se alegra quando olha..."⁷⁵

⁷⁴ SILVA, Ana Célia da. "A desconstrução da discriminação no livro didático". In MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Págs. 13-30. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

⁷⁵ Op. Cit. Pág. 21

A autora justifica seu empreendimento em desconstruir os estereótipos reproduzidos pelos livros por acreditar que a criança pobre ou negra que entra em contato com este tipo de idéia, acaba por se odiar e a odiar as pessoas que são como ela. E que tal prática serve aos que dominam a sociedade, pois é uma forma de desmobilizar os negros e as classes trabalhadoras em geral. Mas é necessário, continua a autora, que o professor esteja preparado para esse tipo de análise crítica e que se coloque a serviço desta transformação:

*"Acredito que é possível formar o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando este livro em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica, pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade da identidade étnico/racial e auto estima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos da cidadania."*⁷⁶

Esse "trabalho de Penélope" proposto pela autora (escrevendo em um livro do Ministério da Educação) deixa claro a dificuldade em se modificar os conteúdos e os preconceitos contidos nos livros didáticos.

Eu penso que seria mais racional, já que os problemas foram detectados, modificar os livros didáticos, impedindo que as visões preconceituosas fossem reproduzidas. Mas parece-me que estas mudanças são bem mais difíceis de acontecer, o que leva a autora a buscar saídas alternativas.

Nilma Lino Gomes, em texto pertencente à mesma publicação⁷⁷, continua tendo, como preocupação maior, a formação da identidade do negro e tem, como principal locus de discussão, a escola e os educadores. Ela pretende discutir estratégias de ação possíveis, pois acredita ser necessário que os

⁷⁶ Op. Cit. Pág. 26

⁷⁷ GOMES, Nilma Lino. "Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação". In MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Págs. 137- 149. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

educadores percebam a importância da discussão da questão racial nas escolas.

*"Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos de educadores"*⁷⁸

Ao propor que os educadores façam um mapeamento das entidades político-culturais que trabalham com a questão negra e a preservação cultural afro-brasileira e uma aproximação com as mesmas, a autora considera que:

*..." Esse pequeno levantamento poderá levar muitas escolas a descobrirem entidades negras e/ou grupos culturais negros na própria região , possibilitando um trabalho integrado entre a escola e a comunidade. Sem dúvida, essa iniciativa será a efetivação de um dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola. É bom lembrar que essa atitude certamente trará um estranhamento para ambas as partes e exigirá disposição, capacidade de negociação, maturidade, mudança de valores e um outro entendimento da relação entre os saberes escolares e os saberes culturais"*⁷⁹

⁷⁸ Op. Cit. Pág. 141

⁷⁹ Op. Cit. Pág. 149

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva escreve, nesta publicação, o texto "Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras"⁸⁰.

"Africanidades" para autora, são *"modos de ser, de viver, de organizar as lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia."*⁸¹

Tais africanidades, segundo a autora, vêm sendo elaboradas ao longo da história do negro no Brasil e constituem-se, além dos eventos materiais (feijoada, samba, capoeira), no processo que os geraram.

Ao longo do texto, a autora explica a finalidade de se estudar as africanidades brasileiras, quais encaminhamentos devem ser dados aos processos de ensino e de aprendizagens voltados para tal questão e como devem ser entendidos no âmbito escolar. Ou seja, advoga que não há a necessidade de se criar uma nova disciplina escolar, pois, podem estar presentes em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar.

Quero ressaltar duas questões sobre esse texto: primeiro que, assim como em todos os que estamos analisando, ele evidencia a importância que a escola tem na estratégia política negra, a ponto de se reivindicar uma mudança nas práticas curriculares que coloque em destaque a cultura negra, aqui batizada de africanidades.

Em segundo lugar, chama a atenção o fato de se querer chegar a todos os alunos, independentemente de sua origem étnica. Vejo aí um avanço no sentido de se combater o racismo, já que todos os alunos terão a oportunidade de conhecer e valorizar a história, a cultura negra e não apenas as crianças negras.

A autora faz sugestões de como deve ser o currículo das escolas, reivindicando que neles estejam contemplados e valorizados os estudos das

⁸⁰ SILVA, Beatriz Gonçalves e. "Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras". In MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Págs. 151-168. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

⁸¹ Op. Cit. Pág. 151

africanidades brasileiras. Também indica como deve ser formado um professor. Para ela, o ensinar implica na busca de estratégias para que ocorram mudanças conceituais. Recorrendo a Schenetzler, diz que os professores:

- *“buscam conhecer as concepções prévias de seus alunos a respeito do estudado, ouvido-os falar sobre elas.*
- *Ajudam os alunos a compreender que ninguém constrói sozinho as concepções a respeito de fatos, fenômenos, pessoas; que concepções resultam do que ouvimos outras pessoas dizerem, resultam também de nossas observações e estudos;*
- *Discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim chamada “democracia racial”;*
- *Encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;*
- *Identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior de seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;*
- *Permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;*
- *Situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.”⁸²*

Vale também destacar as sugestões apresentadas pela autora, visando uma maior participação dos docentes das diferentes disciplinas escolares no estudo das africanidades, dentre elas, a que mais nos interessa, a história.

⁸² Op. Cit. Pág. 153-154

Enfatiza que o professor de história não deve esquecer que o Brasil foi construído por todos os povos que constituem a nação. Baseando-se em seus estudos na comunidade de Limoeiro/RS, e em estudos realizados a partir da UFSCar, a autora dá exemplos de como a história e a memória das pessoas da comunidade, onde está inserida a escola, podem compor a disciplina, de forma que a história dos grupos menosprezados possa ser contemplada.

Como fonte de que se deve valer para estudar as africanidades brasileiras, a autora indica, principalmente, as memórias dos descendentes de africanos, citando, inclusive, Pierre Nora. Esse conhecimento sobre as memórias das experiências levaria a uma constatação, na perspectiva dos afro-brasileiros, dos problemas que enfrentam e de sua história. Também deveriam ser utilizados os estudos que os diversos grupos de estudos existentes no Brasil vêm elaborando.

A autora Regina Pahim Pinto escreveu, também em 1999, um texto⁸³, que foi resultado de uma pesquisa sobre como a formação de professores do Curso de Habilitação para o Magistério em nível de segundo grau tem preparado o profissional para atuar de forma diferenciada em se pensando nas relações “étnico-raciais”. A pesquisa investiga não só os professores, mas também os currículos, os livros didáticos por eles utilizados e a *Revista Nova Escola*, também utilizada por esse grupo.

A autora inicia seu texto com um histórico da relação existente no Brasil entre a educação e a diversidade, reportando ao início do séc. XIX, citando a reivindicação dos grupos negros e a crescente preocupação com a diversidade cultural/racial na academia, a partir dos anos 80, o que, aos poucos, acabou por impactar o campo da educação. Ela destaca a Conferência Nacional de Educação sobre o Plano Decenal para Todos, realizada em 1994 e a associação entre a ANPED e a Fundação Ford, entre os acontecimentos que levaram a uma maior discussão sobre as questões relativas à “diversidade étnico-racial” no contexto escolar.

⁸³ Pinto, Regina Pahim. “Diferenças Étnico-Raciais e formação do Professor”. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (108), 1999

Ela analisa também as propostas curriculares a partir dos anos 80 e conclui que apenas a partir dos Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação, o tema passou a estar presente.

"...Os Parâmetros Curriculares propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo princípios que devem orientar a vida escolar como a dignidade humana, igualdade de direitos, participação, co-responsabilidade pela vida social. Eleger a cidadania como eixo da educação implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que os desrespeitem, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam, ou seja, valores e também conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva."⁸⁴

A autora pontua os temas transversais "Ética e Pluralidade Cultural" como os que têm em seus objetivos muitas das questões que dizem respeito à diversidade étnico-racial e enumera os objetivos que o trabalho com os alunos devem alcançar.

Ela diz que os Parâmetros não são algo fechado e que têm sido objeto de discussões, permitindo que diversas posições diferentes apareçam no debate, o que enriquece o professor, permitindo-lhe posicionar-se criticamente.

Mas para isso ela acredita que a escola e o professor devam estar preparados para se posicionar criticamente frente a essas questões, o que a leva a refletir sobre a formação dos professores.

"Nesse contexto, torna-se muito oportuno indagar em que medida o curso de magistério está proporcionando aos seus alunos a oportunidade de refletir sobre as diferenças étnico-raciais de modo geral e, de modo particular, no contexto da escola. Essa questão torna-se crucial, tendo em vista a concepção abstrata de aluno que os cursos de formação de professores tendem a transmitir aos futuros professores. Não se discute as condições concretas enfrentadas pelos diferentes

⁸⁴ Op. Cit. Pág. 204

*grupos de alunos; parte-se do pressuposto de que a nossa sociedade é homogênea.*⁸⁵

A autora está preocupada em saber o quanto os próprios formadores dos professores estão distantes da problemática étnico-racial, o que estaria interferindo nos resultados desses professores em sala de aula. Ela indica quais são os fatores que nortearam a análise que fez do Curso de Magistério:

*"No entanto, posicionar-se perante as diferenças étnico-raciais ou abordá-las na escola não é tarefa fácil, dada a carga ideológica que se reveste essa questão, a multiplicidade de crenças arraigadas subjacentes à sua percepção. Implica falar em diferenças reais ou construídas, uma questão que envolve ciladas...Nesse sentido, quando se reflete sobre as diferenças é importante que se esteja consciente dos aspectos sociais, políticos que lhe são subjacentes, de relações de poder e hierarquizações, e, sobretudo, das repercussões de caráter social e psicológico para a sociedade em geral e para aqueles que estão envolvidos em tais relações. É necessário também que se tenha consciência de sua relatividade, pois aquele que se nomeia como diferente, bem como os significados que lhe são atribuídos, tem variado no decorrer da História. Conhecer as conotações da percepção a respeito do "outro" ao longo da História Ocidental, os fatores que contribuíram para essas mudanças, inclusive para a naturalização das diferenças, enfim, para que as características biológicas, passassem a ter um lugar central na percepção do "outro", processo em que a noção de raça encontra um referencial e o signo passa a ser sinônimo do "outro", é indispensável para que se adote uma postura crítica sobre como tal questão tem sido abordada"*⁸⁶

Ana Valente continuou com a preocupação em entender as relações entre os diferentes a partir de sua estadia na Bélgica. Em seu livro **Educação e**

⁸⁵ Op. Cit. Pág. 206-207

⁸⁶ Op. Cit. Pág. 207-208

diversidade cultural: um desafio da atualidade⁸⁷, de 1999, ela faz análise da conjuntura mundial atual, analisando o capitalismo. Faz análise da história mundial desde o fim da Idade Média até os tempos atuais. Toma como conceito importante para o entendimento do que se passa em nossa sociedade a “modernidade”, tida aqui como um processo que leva o homem a perder a noção de seu próprio trabalho, devido à divisão do trabalho e ao aprimoramento das técnicas produtivas.

Sua meta é chegar ao entendimento da educação como foco dos interesses, no que diz respeito ao problema da diversidade cultural na Europa. Estudando o caso europeu, a autora acredita estar contribuindo para uma discussão no Brasil:

“É importante refletir sobre esse papel que se reclama para a educação, em geral, e para a escola, em particular. Como estamos vivendo em um mundo cada vez mais interligado, em que os vários países se influenciam mutuamente, o conhecimento de outras experiências pode ser muito importante para a compreensão de uma tendência fundamental de nossa época. Ela 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. Nessa perspectiva, o processo educacional, enquanto formação humana - que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar - , tem sido considerado um campo estratégico no qual tais propostas devem ou deveriam ser estimuladas e desenvolvidas. Porém não basta partir de uma idéia para assegurar que as conseqüências sejam esperadas.

O paradoxo de que vamos tratar aqui é que o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes

⁸⁷ VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos)

discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual.⁸⁸

O que a autora pretende é entender o processo de visibilidade das diferenças de forma relacionada aos contextos históricos. A visibilidade das diferenças torna-se mais intensa nas épocas de crise do capitalismo, tais como nas Guerras Mundiais e nos anos 1950 e 1970 nos EUA.

*“Embora tal processo seja inerente à organização dos homens na sociedade capitalista, as diferenças culturais aparecem como um problema quando movimentos de integração e de homogeneização procuram suprimi-las ou mantê-las sob controle, de forma a não colocar em risco seu projeto. Mesmo que o capitalismo esteja assentado em diferenças que promovem o acesso desigual à riqueza material e espiritual entre classes sociais, na ocorrência de processos de homogeneização a questão da diferença cultural parece assumir papel de destaque nas estratégias da resistência. Não que deixe de ser formada por diferenças de classe, mas a diferença cultural aparece como tendo autonomia e capacidade explicativa própria.”*⁸⁹

Dentre as crises citadas, a autora dá destaque à atual crise na Europa, oriunda da globalização e da grande massa de imigrantes lá residentes. Isso fez com que a escola tivesse que repensar suas políticas, se quisesse que essa grande quantidade de pessoas não fosse excluída de sua atuação, em países que não aceitam a formação de guetos e onde a educação tem que ser universal, mesmo que com isso não se queira dizer que todos sejam igualmente contemplados com um bom ensino.

Ela compara os casos norte-americano e europeu e faz um alerta em relação ao que chama de "pragmatismo utópico" das experiências européias - tais como, por exemplo, a "educação intercultural" - pois, remetendo à

⁸⁸ Op. Cit. Pág. 12 (grifo da autora)

⁸⁹ Op. Cit. Pág. 72 (grifo da autora)

necessidade quase compulsiva da ação prática, acreditam que tais experiências, por si, serão capazes de promover grandes transformações sociais.

Por essa razão, pode ser considerada falaciosa a proposta de uma educação intercultural como sinônimo de uma educação harmônica de respeito às diferenças. Na verdade, trata-se de dar uma conotação nova e positiva ao fenômeno das relações entre as culturas que sempre esteve marcado pelo signo da dominação. Negar a existência de forças sociais que se impõe ante o desejo de construção de uma "sociedade feliz" não basta para transformá-la.⁹⁰

A autora preocupa-se com esse ideal, pois considera que ele pode levar ao oposto do que foi planejado. Isto ocorre, segundo ela, pelo significado dominante da educação escolar, que, para ela, é violenta por si só e tem como objetivo maior transmitir um tipo de cultura, a da modernidade ocidental capitalista. Para ela, a solução não seria o abandono da utopia, mas o desvelamento daquilo que a escola oculta: o uso social que é feito dos conhecimentos que transmite.

Ela afirma ser um paradoxo exigir que uma instituição faça exatamente o contrário do que lhe cabe: reconhecer a diversidade cultural quando sua missão sempre foi a de homogeneizar as diferenças de hábitos, visões de mundo, valores. Neste sentido, duas correntes de pensamento opõem-se em relação ao locus da discussão e da compreensão das diferenças: dentro ou fora da escola (educação formal ou informal).

Conclui seu livro questionando o caminho escolhido pelos brasileiros no que diz respeito a como as diferenças devem ser tomadas visíveis, pois, o que acontece no Brasil, em termos de evidência das diferenças e surgimento de reivindicações, é, na verdade, *"expressões singulares de expressões*

⁹⁰ Op. Cit. Pág. 101

universais, isto é, das grandes crises do capitalismo na sua fase monopólica”⁹¹

Neste sentido deveríamos ficar atentos ao que aconteceu em outros lugares, já que quando se dá o reconhecimento das diversidades, é comum ocorrer um acirramento dos conflitos. Então, aquilo que deveria ser alguma coisa a melhorar o relacionamento social, passa a provocar problemas maiores para a construção da democracia.

“Trata-se de um paradoxo irresoluto porque, sendo a diversidade cultural inerente à condição humana, o tratamento que ela pode receber depende dos interesses em jogo, interesses contraditórios. Não cabe questionar a importância da discussão sobre as diferenças culturais, mas como, de que maneira ela é ou pode ser conduzida”⁹²

Ao acompanhar a discussão do problema das diferenças raciais, a partir desses autores, percebo que vivemos um grande impasse. De um lado, a urgente necessidade de realizar mudanças devido à grande diferença de oportunidades existente no país entre pessoas consideradas brancas e as consideradas negras.

De outro, a percepção de que certas políticas de reparação podem trazer outros problemas, talvez tão graves quanto os já existentes, tais como o acirramento dos ódios; a distorção da compreensão da igualdade entre os cidadãos; base da sociedade democrática; maior carga de estigmas em relação aos considerados diferentes.

Frente aos impasses encontrados no debate desenvolvido por estes autores, busquei a compreensão dos mesmos em autores que analisam a questão de maneira espacialmente mais ampla. Embora esses autores também não tragam uma solução fechada e definitiva para o impasse, podem nos ajudar a compreender por que e como o mesmo surgiu.

⁹¹ Op. Cit. Pág. 109

⁹² Op. Cit. Pág. 108

Poutgnat e Streiff-Fenart: a etnicidade

Os dois autores do livro **Teorias da Etnicidade**⁹³, editado no Brasil em 1998, são sociólogos franceses ligados ao CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) e Unité de Recherche de Migrations & Sociétés URMIS-SOLIIS na Universidade de Nice. Philippe Poutignat trabalha com a sociologia da linguagem, enquanto Jocelyne Streiff-Fenart coordenou inúmeras pesquisas sobre relações intra-étnicas.

Tal trabalho contribuiu muito para o entendimento das questões das diferenças étnicas, no sentido de compreender as diversidades de tratamento existentes entre os países de língua inglesa (EUA e Inglaterra) e a França pois focaliza as diferenças como algo construído pelo ser humano ao longo do tempo e não como coisa dada, naturalizada.

Tais autores nos informam que, na França, o debate sobre a imigração iniciou-se na década de 1970. Naquele país, o imigrante sempre foi visto de forma preconceituosa e, o fato de se agruparem na periferia passou a ser visto como um projeto coletivo ameaçador.

Na França, de acordo com a Constituição e com a tradição, proíbe-se "diferenciar os cidadãos segundo sua raça, sua origem ou sua religião". O modelo francês de integração é imposto, o que não ocorre nas sociedades anglo-saxônicas "que atribuem um estatuto oficial à diferença étnica ou racial".⁹⁴

Os autores fazem um estudo minucioso do conceito de etnicidade nas ciências sociais anglo-saxônicas, informando sobre a discussão teórica dos autores de língua inglesa e tomam partido do pesquisador Fredrik Barth, que escreveu nos anos 1960.

⁹³ POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998

⁹⁴ Op.cit. pág. 16

"Há de convir, com Barth, que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Esta definição mínima é suficiente para circunscrever o campo de pesquisa designado pelo conceito de etnicidade: aquele do estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais..."⁹⁵

A partir da definição de etnicidade, os autores identificam quatro problemas-chaves que decorrem deste conceito:

A questão da "atribuição categorial", que segundo os autores, se dá a partir de uma relação dialética entre as definições endógena e exógena e que nunca cessa de transformar-se. Por isso estas definições não podem ser analisadas separadamente: *" Um grupo não pode ignorar o modo pelo qual os não-membros o categorizam e, na maioria dos casos, o modo como ele próprio se define só tem sentido em referência com essa exo-definição. Esta relação surge em toda a sua complexidade por meio dos processos de rotulação mútua, no decurso dos quais os grupos atribuem-se e impõem aos outros nomes étnicos."*⁹⁶

Os autores buscam, portanto, uma análise que não seja estática e que não trabalhe com um só lado da questão, e sim, com as relações entre os grupos. Chamam a atenção para o fato de que é necessário perceber quem tem o poder de nomear um grupo étnico, ou seja, se essa nomeação vem de fora ou é criada pelos próprios membros da comunidade étnica. Dá o exemplo dos asiáticos e dos negros nos Estados Unidos, que, numa relação dialética entre a exo e a endo-definição, passaram por uma inversão de critérios, fazendo com que o que era negativo passasse a ser considerado positivo: oriental/asiático, negro/afro-americano, *black is beautiful*.

⁹⁵ Op.cit. pág.141

⁹⁶ Op.cit. pág.143

*"Todos estes exemplos mostram que, se no estudo de uma situação interétnica, é sempre importante, como o recomendavam os Hugues, que se pergunte: "quem tem o poder de nomear?", o jogo complexo da rotulação étnica nunca se resume a uma pura imposição de identidade de dominante a dominado..."*⁹⁷

É importante, nesse ponto da discussão, ressaltar uma terminologia utilizada pelos autores a partir de Garaï : "o paradoxo da identidade". O termo designa situações nas quais um indivíduo reivindica uma identidade étnica que é diferente da que lhe é socialmente atribuída e que pode ser ou não aceita pelo grupo que ele pretende representar.

O segundo problema tratado pelos autores é o das "fronteiras" que, para eles, representa um elemento central para a compreensão dos fenômenos da etnicidade, pois são as fronteiras étnicas - e não o conteúdo cultural interno - que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência. Essas fronteiras são sempre mutáveis e são produzidas e reproduzidas pelos atores no decorrer das interações sociais, além de serem manipuláveis pelos mesmos.

*"As fronteiras étnicas têm necessariamente duas faces, e a significação que lhes é conferida pelos atores raramente é a mesma segundo o lugar de que a consideram. Ao colocar-se no ponto de vista de um grupo particular, a fronteira que os separa dos outros é determinada por forças agindo do interior e do exterior e ela é constantemente redefinida pela interação desses mecanismos internos e externos..."*⁹⁸

Em terceiro lugar, a questão da "origem comum", carregando consigo a idéia de que, o que diferencia a identidade étnica de outras identidades coletivas é ser ela voltada para o passado, e o passado é tido como algo compartilhado pelos

⁹⁷ Op.cit. pág.149

⁹⁸ Op.cit. pág.160

membros de uma comunidade, naturalizando os atributos como cor, língua, religião, ocupação territorial.

" Todas as dimensões classicamente levadas em conta para definir o grupo étnico (língua, território, religião, etc.) tornam-se aqui mais pertinentes, não justamente para nelas buscar critérios de definição, mas como recursos que podem ser mobilizados para manter ou criar o mito da origem comum. Embora determinados atributos culturais (como a língua) estejam em melhor posição para serem nisso utilizados, nenhum pode merecer o crédito de uma validade universal e essencial para a identificação étnica. Nem o fato de falarem uma mesma língua, nem a contigüidade territorial, nem a semelhança dos costumes representam por si próprios atributos étnicos. Apenas se tomam isso quando utilizados como marcadores de pertença por aqueles que reivindicam uma origem comum." ⁹⁹

Os autores alertam para o fato de que o princípio de nascimento comum normalmente é fictício e tolera exceções a partir do casamento misto ou mudança de identidade étnica.

A crença em uma origem comum também pode ser sustentada a partir de símbolos identitários, lembranças e mitos muitas vezes inventados, mas que não devem ser tomados como algo criado por má fé. São sentimentos subjetivos, memórias históricas que servem de apoio para os grupos possam nutrir suas lembranças de tempos prestigiosos ou de dominação e sofrimentos compartilhados. Tudo depende, de acordo com os autores, das circunstâncias vividas pelos grupos.

A última questão levantada a partir do conceito de etnicidade é a questão do "realce". Essa noção exprime a idéia de que a etnicidade é um modo de identificação em meio a outros tantos e remete a um conjunto de recursos disponíveis para a ação social - não a uma essência que se possua. Mas depois

⁹⁹ Op.cit. pág.163

de ter sido feita a escolha por rótulos étnicos, o passar do tempo leva-os a serem vistos com naturais.

" A identidade étnica pode ser realçada por meio de todos os signos visíveis (comportamentais, vestuários, etc.) que podem ser mobilizados e selecionados para tipificar um grupo social ou utilizados para apresentar um Eu étnico específico. As características distintivas que Weber denominava de "reflexos externos" (a maneira de usar barba, o penteado, a vestimenta) prestam-se particularmente para a "afixação" pública de uma identidade reivindicada, porque eles possuem a dupla característica de ser manipuláveis à vontade e facilmente decifráveis como símbolos de pertença." ¹⁰⁰

Segundo o estudo dos autores, o realce de uma identidade étnica é manipulado de acordo com os estereótipos vindos dos membros de outros grupos. De acordo com a positividade ou negatividade de um realce dentro deste mundo de estereotipia, o ator pode escolhê-lo ou não.

Henry A. Giroux: a branquidade

O texto desse autor norte-americano no **Cadernos de Pesquisa** do ano de 1999 ¹⁰¹ traz, de uma forma muito esclarecedora, a concepção de "identidade racial" existente em seu país.

Para ele, "raça" é um conjunto de atitudes, valores, experiências e identificações afetivas, que se tomou definidor da vida norte-americana. Assume que as categorias raciais são arbitrárias e míticas, perigosas e variáveis, mas afirma que:

¹⁰⁰ Op.cit. pág.167

¹⁰¹ GIROUX, Henry A.. "A branquidade e o movimento de revide conservador". In **Cadernos de Pesquisa** (107) p 7-40, julho/1999.

*“Como modalidade central de diferença, a raça não desaparecerá, nem será desejado que desapareça ou se torne de algum modo irrelevante nos Estados Unidos e no contexto global mais amplo”.*¹⁰²

Sendo assim, o autor preocupa-se em discutir como as “pessoas brancas” passaram a se assumir como pertencentes a uma raça e discute, ao longo do texto, como a noção de branquidade foi sendo construída durante as décadas de 1980 e 1990 e qual o caminho que esta deveria traçar a partir daí.

Para ele, essa noção sempre esteve ligada ao sentimento de racismo e de dominação – ser branco é ser racista e subjugar o outro. Com a emergência da política de identidade nos EUA e as alterações em relação à visibilidade dos negros na mídia, houve um acirramento de um sentimento de branquidade como revide contra os negros.

Mas o autor acredita na possibilidade pedagógica de *“estruturar práticas pedagógicas que promovam uma reviravolta na questão da raça a fim de indicar de que maneira a branquidade poderia ser negociada como uma força produtiva dentro de uma política de apoio às diferenças ligada a um projeto democrático radical”*¹⁰³

Apoiando-se em Stuart Hall, o autor traz a idéia de que a etnicidade é algo que pode ser (re)negociado e (re)inventado. Desse modo, a branquidade não é algo fixo e pode ser construída ou reconstruída a partir de uma “pedagogia crítica de autoformação”.

“Ao posicionar a branquidade dentro de uma noção de cidadania cultural que afirma a diferença, política, cultural e socialmente, os estudantes podem perceber de que modo sua branquidade funciona como identidade racial. Além disso, eles podem ser críticos de formas de branquidade estruturadas em termos de domínio e alinhadas a interesses de exploração e opressão. Ao rearticular a branquidade como

¹⁰² Op.cit. pág.110

¹⁰³ idem

mais do que uma forma de dominação, os estudantes brancos podem construir narrativas da branquidade que desafiem e, esperançosamente, forneçam uma base para transformar o relacionamento dominante entre identidade racial e democracia, um relacionamento informado por uma política de oposição. Tal prática política sugere novas posições individuais, alianças, compromissos e formas de solidariedade entre estudantes brancos e outros empenhados na luta para expandir as possibilidades da vida democrática por uma profunda reestruturação e reconceitualização das relações de poder entre comunidades culturais...”

104

O autor termina seu texto dando sugestões de trabalhos escolares a partir da mídia cinematográfica, indicando como a discussão de determinados filmes poderia levar ao exercício da percepção da política, do poder e da força coletiva com a finalidade de mudar as relações dominantes e opressivas que afetam suas vidas e a de outros que lutam sob o peso do racismo.

Célia Maria Marinho Azevedo: os paradoxos do anti-racismo

Na introdução de seu livro, recentemente publicado ¹⁰⁵, Célia M. M. Azevedo¹⁰⁶ nos informa a cerca dos debates ocorridos nos EUA relativos à questão das lutas políticas em que se prioriza o uso da noção de “raça”.

Ela comenta impressões obtidas através de um congresso sobre a “diáspora africana” realizado na State University of New York entre 11 e 13 de abril de 1996. A partir de suas reflexões é possível entender o significado de algumas tendências:

¹⁰⁴ Op.cit. pág.113

¹⁰⁵ AZEVEDO, Célia M.M.. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004.

¹⁰⁶ Doutora em história pela Columbia University, New York, Estados Unidos. É professora do Programa de Pós-Graduação em História do IFCH/UNICAMP.

- “africanistas” ou “afro-centristas”: “defensores da idéia de que *umê* “essência africana permaneceria em termos corpóreos e espirituais entre *os* membros da “diáspora”, ou seja, os descendentes dos escravos transportados pelos traficantes brancos para as Américas ao longo de quase quatro séculos”.¹⁰⁷
- “transatlantistas” : criticam as identidades fixas ou primordiais e valorizam a cultura negra naquilo que ela tem de mutante, híbrida, mestiça.
- Princípio da hipodescendência (*one drop rule*): princípio norte americano segundo o qual um indivíduo é considerado negro caso haja “uma só gota de sangue negro” correndo em suas veias. É a partir desse princípio que todo movimento negro norte-americano se apóia, principalmente para definir quem deveria receber os benefícios das políticas afirmativas (cotas nas universidades, por exemplo). É também a partir dessa idéia que fundações norte-americanas têm dado apoio financeiro para projetos anti-racistas na América Latina e no Brasil, desde que essa visão seja respeitada.
- Movimentos multirraciais (*we want to be brown*): reação ao “one drop rule”, encabeçado por pessoas que não aceitam se definir a partir de uma única raça e que desejam o reconhecimento oficial da “amalgamação” ou da “mistura racial”.

A autora problematiza as diversas correntes e afirma ser necessário o enfrentamento dos paradoxos gerados pelo anti-racismo “*buscando saídas viáveis para continuar a luta contra o racismo sem cair na tremenda (e perversa) armadilha propiciada pela noção de raça*”¹⁰⁸

Apoiando-se em Bárbara J. Fields, afirma que mesmo o ascendente movimento multirracial tem como base a noção de “raça” e, ao invés de abolir o

¹⁰⁷ Op.cit. pág.13

¹⁰⁸ Op.cit. pág.16

racismo, acaba por reproduzir o mesmo problema, já que as categorias raciais são restritivas demais para servir a qualquer ser humano e são baseadas nas antigas teorias científicas racistas. Na verdade, seria necessário desenraizar o racismo, *“abandonando as categorias raciais que alimentam o imaginário coletivo e lhe dão vida no dia a dia das instituições e das práticas sociais”*¹⁰⁹

A autora preocupa-se com o encaminhamento das políticas públicas baseadas na noção de raça no Brasil e posiciona-se frente ao problema:

*“Nesse ponto, espero que meu intuito nesta introdução tenha ficado claro aos leitores. Ao trazer o meu testemunho pessoal do do Congresso da Diáspora Africana em Binghamton, N.Y., e também o relato desse debate recente entre historiadores americanos sobre o “multirracialismo” – um movimento social atual e ascendente nos Estados Unidos -, gostaria de sugerir que o problema de o que o que fazer em relação ao racismo não se restringe ao senso comum de se “copiamos” ou não o modelo americano da hipodescendência com fins anti-racistas. Mais do que isso, acredito se preciso visualizar o embate entre as correntes internas do anti- racismo internacional, aprender com ele e a partir daí buscar novos caminhos para o problema do racismo no Brasil”*¹¹⁰

Apoiando-se em Paul Gilroy, sugere que os intelectuais envolvidos com a problemática em questão se empenhem em um trabalho de desconstrução do discurso sobre a “raça” e passem a construir o que este autor denomina “humanismo alternativo”.

*“Nesse sentido, pesquisar a história do racismo significa considerar crítica e positivamente a noção universalista de humanidade sem mais se deixar enredar pelos falsos atrativos do diferencialismo essencialista, imanente ao campo de estudos das “relações raciais”, em que pese as intenções anti-racistas de muitos de seus pesquisadores”*¹¹¹.

¹⁰⁹ Op.cit. pág.21

¹¹⁰ idem

¹¹¹ Op.cit. pág.51

Como enfrento tal questão, articulando as teorias à pesquisa.

Como havia colocado no início deste capítulo, minha intenção não é a de chegar a uma conclusão fechada sobre as questões aqui debatidas, pois acredito não ser possível chegar a uma certeza ou verdade única.

O que foi possível - através do acompanhamento dos debates desses últimos anos - foi perceber o movimento das concepções neles contidas e alguns resultados políticos obtidos a partir desses debates.

Ao posicionar-me frente a todas essas concepções de história, de escola, de sujeito, de discriminação, percebo-me em uma posição ambígua. Pois, de um lado, considero os debates e as lutas promovidas por esses autores algo a ser muito valorizado, devido à visível situação de preconceito e discriminação existentes historicamente na sociedade brasileira. Suas obras colaboram no sentido de nos chamar a atenção em relação às injustiças sociais e nos estimulam a tentar encontrar saídas para os problemas vividos cotidianamente, dentro e fora das escolas.

Por outro lado, ao confrontar os estudos dos autores franceses, de H. Giroux e, principalmente, de Célia Marinho Azevedo, percebi o impasse que a utilização de conceitos advindos da concepção de "raça" pode trazer, tanto para os estudos da sociedade, quanto para a ação política dos atores envolvidos. Pois, ao assumir que a sociedade está dividida em "raças" ou "etnias", estamos, por um lado, assumindo uma posição de respeito em relação às diferenças historicamente construídas. Mas, por outro, poderemos estar colaborando para a reprodução de concepções que têm, em sua base, as idéias racistas geradas no século XIX.

Por essa razão, foi difícil optar, ao longo do estudo, por um ou outro conjunto de conceitos que pudessem nomear as pessoas com as quais estava trabalhando: são "negras"? São pessoas com "cor de pele" diferente? São "afro-descendentes"? São "brancas"? São "não-negras"? São de "raças diferentes" ou

“etnias diferentes”? O que existe é “preconceito racial” ou simplesmente “preconceito”?

Cada escolha significa a aceitação de uma concepção de cultura diferente.

A minha tendência foi a de usar o conceito de “etnia” porque ele dá maior ênfase às construções culturais dos seres humanos e não à suas características biológicas.

Porém, o conceito de “raça” tem sido utilizado, os últimos tempos, também com conotação cultural e não mais como algo proveniente de uma matriz biológica, construída como forma de hierarquização. É um conceito que vem sofrendo constantes transmutações históricas e que traz diferentes, acepções às vezes até contraditórias.

Considero importante o trabalho de Célia Marinho Azevedo, autora que rejeita os conceitos de “raça” e “etnia” justamente porque os mergulha na historicidade, buscando desvelar seu caráter de construção no interior das relações de poder.

Percebo que os mesmos são reproduzidos no discurso cotidiano das pessoas e, inclusive, no discurso dos alunos com os quais trabalhei. Esses alunos destacam, em suas falas, a “raça” das pessoas, a “cor de pele”. Mas as utilizam, muitas vezes, de maneira a depreciar as pessoas e a hierarquizá-las conforme suas origens.

De modo que, quando opto por trabalhar com os conceitos de “raça”, “cor de pele”, “afro-descendência”, além do conceito de “etnia”, o faço no diálogo aproximado com as novas tentativas negras de se fazerem respeitadas a partir não apenas de diferenças biológicas, mas também culturais.

Em relação à questão da formação da identidade, apoio - me em Paul Ricoeur¹¹². Quero ir além das *identidades mesmidades*, identidades modelizadas pelas práticas culturais triunfantes. Busco, nos autores estudados e nos alunos que participaram desta experiência educacional, *identidades ipseidades*, ou seja, busco identidades diferenciadas, construídas por sujeitos na relação com outros

¹¹² RICOEUR, Paul. “L’identité narrative”, In *Revue Esprit*, jul./ago.1998, n.7/8, pp.295-304.

sujeitos, sem é claro, deixar de entendê-los como participantes envolvidos nas contradições do capitalismo moderno.

Além disso, meu trabalho tem a especificidade de se aproximar de uma pesquisa-ação, na qual foi utilizada a rememoração benjaminiana como forma de trazer à tona as experiências vividas pelos alunos em relação à problemática da convivência com as diferenças. E, ao entrar em contato com estas memórias – no confronto também com a metodologia de pesquisa advinda dos estudos do historiador E. P. Thompson e de Walter Benjamin, pude perceber que a questão do preconceito e da discriminação não poderia ser explicada apenas em se pensando em termos de “raça” ou “etnia”.

Acabei percebendo estar diante de problemáticas que diziam respeito à modernidade capitalista. Senti não ser possível entender o problema da discriminação e preconceito em relação à “origem étnica” das pessoas (ou de sua “raça”), sem entender como se dão as relações entre os indivíduos numa sociedade que é hierarquizadora dos saberes, que é excludente.

E, ao mesmo tempo fui perceber que, mesmo dentro dessa sociedade problemática em que vivemos, há luta pela abertura de espaço para outras visões e outras ações, além daquelas que desqualificam as pessoas de acordo com a sua origem. Melhor explicando, existem pessoas lutando para a construção da solidariedade e de sujeitos autônomos e construtores de relações sociais mais inteiras e mais intensas.

Outras possibilidades de relação das teorias focalizadas com a presente pesquisa serão apresentadas ao leitor no último capítulo.

Capítulo II: NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA

Quem são os alunos e como os focalizei no interior da pesquisa

Passo a narrar neste capítulo o trabalho que realizei na escola em que atuo como docente. A experiência foi feita com alunos do ensino fundamental os quais, quando os conheci, iniciavam os estudos da sexta série. A idade destes alunos variava, em média, entre os 12 anos, porém, alguns eram mais novos, tendo ingressado antecipadamente na escola e outros, mais velhos, devido às reprovações.

Eram jovens provenientes, em sua grande maioria, da classe média campineira. Uma parcela deles havia se mudado há pouco tempo para Campinas devido às necessidades profissionais de seus pais.

Tinham como principal lazer freqüentar os “shoppings centers” da cidade e jogar vídeo games. Usavam tênis importados e roupas de marcas famosas que exibiam como símbolos de status social.

Entre os pais encontravam-se profissionais liberais e funcionários qualificados de grandes empresas, mas havia também membros de uma classe média empobrecida, com dificuldade em cumprir seus compromissos financeiros. Tanto que não era raro ocorrer a saída de algum aluno da escola por dificuldades em pagá-la.

O fato de matricularem os filhos em uma escola confessional indicava uma preocupação com a formação humana e/ou religiosa. Eram pais que não entendiam a formação dos filhos somente como trampolim para uma profissão de sucesso, queriam algo mais.

Os alunos estavam divididos em 5 classes: três pela manhã, mais numerosas, com aproximadamente 36 alunos cada uma e duas à tarde, beirando 25 alunos. Ao todo foram 110 alunos que me acompanharam neste primeiro ano da experiência.

Entre estes alunos não havia nenhum que poderíamos chamar de negro. Havia, sim, afro - descendentes. Alunos que tinham um avô ou avó afro – descendente. Exemplos bem inusitados, tal como a aluna branca de olhos azuis que não se cansava de dizer que seu avô materno é negro. Trouxe até foto dele. Ou ainda alunos de pele muito morena que diziam não ter na família nenhum afro – descendente.

A decisão de trabalhar com um número tão grande de alunos deu-se pelo fato de ser obrigatório, nessa escola, oferecer o mesmo estilo de aula e o mesmo currículo a todos os alunos, sem diferença. Outro motivo foi a exigência, imposta pelo próprio diretor da escola, de não contar para os alunos e para os pais que aquele trabalho fazia parte de uma pesquisa acadêmica. Essa imposição aconteceu porque a escola ter recebido inúmeras críticas de pais depois que permitiu que pesquisadores da Faculdade de Medicina da Unicamp realizassem uma pesquisa relativa ao crescimento dos adolescentes. Uma pesquisa idônea, feita somente a partir da autorização dos pais e dos próprios alunos, mas que gerou interpretações negativas de alguns genitores.

Como minha solicitação à direção da escola foi realizada imediatamente após tais críticas, tive de ajustar-me à posição contrária do diretor. Meu objetivo inicial era o de envolver, inclusive, os pais na pesquisa, entrevistando-os e convidando-os a participar ativamente dos debates com os alunos e a realizar algum evento em conjunto para finalizar esses debates.

Frente a esta imposição da direção da escola, meu trabalho restringiu-se somente à sala de aula. Afora tal problema, o apoio da direção da escola foi incondicional.

De minha parte, empenhei-me para que todo material por mim coletado em sala de aula chegasse às mãos do diretor a fim de que ele tomasse conhecimento do que estava sendo produzido pelos alunos para posterior análise.

Toda essa produção dos alunos foi coletada e arquivada durante dois anos. São avaliações escritas, cartazes e textos escritos – documentos fundamentais para a presente análise.

Comparando com outros grupos de alunos, com os quais trabalhei ao longo de minha carreira como professora, esses discentes foram durante estes dois anos, alunos com os quais houve enorme dificuldade de se trabalhar no que diz respeito ao lado disciplinar. Eram inquietos, sem concentração, e, frequentemente, respondendo com rebeldia às regras da escola.

Porém, ao mesmo tempo, eram muito sagazes e apresentavam grande capacidade de perceber os problemas vividos ao seu redor. Essa mesma “esperteza” possibilitou um resultado instigante ao trabalho, pois, apesar de, às vezes, os alunos reclamarem da dificuldade em realizar as atividades propostas, eles se saíam muito bem, superando minhas expectativas.

Cheguei a ser questionada pelo coordenador pedagógico se aquelas exigências não estavam além da capacidade dos alunos em compreender e realizar os trabalhos. Respondi-lhe que não, pois os resultados eram muito estimulantes.

É importante ressaltar que estava, no momento do planejamento e realização das atividades, cursando disciplinas no Programa de Pós-Graduação da F.E., as quais focalizaram as teorias do Conhecimento em que a tônica maior era dada aos estudos de Vigotski. Minha formação inicial na Universidade havia priorizado Piaget, mas eu sempre tinha um certo questionamento em relação a ter que esperar a idade certa do aluno para poder desenvolver certos tipos de atividades, já que na 5ª e na 6ª séries eles ainda estariam na chamada fase “operatória concreta”, sob o ponto de vista do desenvolvimento intelectual. Apesar desse pressuposto ter interferido muito em meus planejamentos, percebia que muitos alunos conseguiam superar aquele tipo de compreensão da “realidade”, apesar de terem idades consideradas ainda tenras (11 ou 12 anos). Como compreender então as diferenças de desenvolvimento intelectual? Não seria melhor, então, como docente, dar condições e estimular os discentes para que, desde cedo, pudessem desenvolver-se cada vez mais?

Durante meu curso de pós-graduação, pude aprofundar tais reflexões relativas a como os seres humanos podem se desenvolver a partir de experiências sócio-culturais, independentes da faixa etária em que se encontram.

De uma maneira sintética, quero salientar algumas noções que permearam essa minha formação e que resultaram em um olhar específico sobre os alunos e sobre meu fazer pedagógico.

O que nos traz a perspectiva histórico-cultural é que, em termos de desenvolvimento humano, nada é pré-estabelecido, pois, os seres humanos se transformam constantemente, segundo suas experiências, de acordo com as relações que estabelecem ao longo de suas vidas, de sua história.

“... Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.”¹

O mecanismo da *mediação semiótica*, indicado por Vigotski, evita o dualismo indivíduo/sociedade, base da idéia de inserção do indivíduo na sociedade a partir da educação. Ao contrário, parte para o entendimento de como se dá a relação entre indivíduo e sociedade; de que forma o que é social converte-se em individual e vice e versa, sendo que, nessa relação, nenhum dos lados é anulado, mas transformado.

Pensar o desenvolvimento humano a partir dessa perspectiva modifica nosso olhar sobre a educação e sobre o que é ser professor. se o aluno não está pronto, o professor também não está. Ambos passarão por transformações advindas das relações estabelecidas. E a educação só se dará a partir dessa relação.

“Quanto ao envolvimento do outro nas relações sociais, a posição de Vigotski é muito clara. Ele afirma repetidas vezes o papel do outro na constituição cultural do homem. “Nós nos tornamos nós mesmo através dos outros”, diz ele repetidas vezes, vendo neste princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica.

¹ Pino, Angel. “O social e o cultural na obra de Vigotski” in Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação?Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), nº 71 – 2ª edição, pág. 51, Campinas: Cedes, 2000.

*Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento.*²

Olhar o desenvolvimento humano dessa forma, como produção de relações entre pessoas, traz decorrências para o olhar relativo à educação escolar também. Para Vigotski, não devemos nos ater ao que uma criança alcança sozinha em termos de raciocínio mental. Devemos nos ater às relações que ela está estabelecendo com outras pessoas e como essas relações estariam propiciando um maior desenvolvimento para essa criança. A criança pode adquirir aprendizados através do relacionamento com os outros (colegas, professores, pais), mesmo não tendo total segurança quanto a tal aprendizado. Essas funções ainda não totalmente desenvolvidas foram denominadas, por Vigotski, de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Ele afirma que tal experiência adquirida pela criança trará a possibilidade de, algum tempo depois, ser internalizada: *“aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”*³

Dessa forma, o educador passa não só a se voltar para o “produto final” da aprendizagem, mas também para aquilo que, na criança, está se formando. A aprendizagem é vista de uma maneira dinâmica, levando-se em conta os processos, as relações. Nessas relações, o professor tem papel muito importante, pois é o mediador, aquele que poderá propiciar ao aluno, juntamente com as outras pessoas que com ele se relacionam, a construção do conhecimento para aquele momento e, sobretudo, para além daquele momento.

Devo esclarecer ainda que a avaliação, vista por esse ponto de vista, passa a ser individualizada, partindo de uma análise anterior do aluno e conferindo seu desenvolvimento a partir das atividades propostas. Dessa forma, encontramos na

² idem, pág. 65

³ Vigotski, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª edição, pág. 113 – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

mesma sala de aula, crianças com vários níveis de compreensão e de escrita, sendo colocado um patamar mínimo de qualidade para a realização das tarefas. Porém, não há limites para que o aluno possa realizar tarefas com maior complexidade na pesquisa e na elaboração escrita. Como docente, explicava constantemente que, quanto mais realizassem, melhor seria para eles mesmos e que, não era para mim que estariam executando seus trabalhos, mas para sua própria realização e desenvolvimento individual. Sempre tentei relativizar a nota, colocando ênfase nos estudos e no aprendizado, mas nunca deixei de exercer minha autoridade através da avaliação, quando isso se fazia necessário.

Outra coisa que fui percebendo, ao longo das atividades, e que possibilitou a compreensão do resultado estimulante que obtive com as atividades e o envolvimento pleno dos alunos, foi o meu próprio envolvimento com o trabalho. Muitos perguntavam-me porque eu gostava tanto de história. Outros diziam que não gostavam de história, mas gostavam da professora. Como eram ótimos alunos, eu não podia acreditar no que estavam dizendo! Como podiam me dizer que não gostavam de história se o resultado por eles apresentado era tão bom?

Não estava lá simplesmente para cumprir a árdua tarefa de dar aulas e por elas receber um salário para resolver minimamente os problemas financeiros do cotidiano. Havia algo mais neste trabalho: a necessidade de fazer com que as coisas dessem certo para que meu trabalho de Mestrado pudesse caminhar. Somado a isso estava o fato de acreditar que esse trabalho poderia resultar em uma aula de história mais significativa para mim e para meus alunos; a ansiedade em saber se eu seria capaz de mudar minha maneira de trabalhar a disciplina história a partir dos referenciais teóricos que eu estava estudando; a necessidade de entender e deixar que o aluno entendesse o que estava acontecendo em sala de aula.

Esse último ponto merece também um comentário. Tudo o que eu estava estudando em termos de teoria historiográfica e de conhecimento educacional naquele momento, foi interpretado para os alunos em sala de aula. De modo que eu abria um parêntese na reflexão que estava realizando para explicar-lhes os fundamentos teóricos daquela aula. Fazia isto por que, desde o princípio

incomodava-me demais a possibilidade de estar usando meu aluno como “cobaia” de uma experiência. A maneira de evitar isto seria a de deixar claro para ele o que estávamos fazendo, o que significava aquela aula, de onde eu estava tirando todas aquelas informações, mesmo que fosse, às vezes, difícil para que todos entendessem. Também essa atitude era necessária como exercício para que eu própria pudesse, na experiência docente, ampliar, ressignificar os conceitos historiográficos, educacionais, de maneira a produzir mudanças no ensino de história, mudanças estas que precisavam ser mudanças produzidas na relação com os discentes.

A professora de “meus sonhos” e suas limitações

O planejamento das atividades de sala de aula deu-se em meio a reflexões e debates em relação à profissão de docente. Aliás, pretendo explicitar, ao longo da narrativa da experiência, o quanto tais percursos reflexivos interferiram nas minhas escolhas.

Numa das disciplinas do curso de Pós-Graduação, entrei em contato com o autor José Contreras que, em seu livro “A autonomia dos Professores”⁴ avalia o quanto a “prática reflexiva” proposta por Schön, teria colaborado para que os professores se conscientizassem das implicações econômicas e políticas de suas atividades de ensino e o quanto passou-se a acreditar que essa prática conduziria, por si só, a uma educação mais igualitária e libertadora.

Chamou-me a atenção esse debate por ter participado destas discussões e até ter sido cobrada, como profissional, a ter uma “postura reflexiva”. Concordei quando o autor conclui que essa tendência, além de ter sido escolhida pelas instituições escolares por puro modismo, não trouxe ao professor maior autonomia e, ainda, o responsabilizou pelos males da educação. Uma concepção de

⁴ CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo. Cortez, 2002.

professor como essa individualiza a prática pedagógica, de modo que o professor só tem o espaço da sala de aula para atuar, transferindo, muitas vezes, para o aluno, a responsabilidade.

De outro lado, as instituições preferem controlar os professores por não considerá-los suficientemente capazes de resolver as complicadas questões impostas pelo trabalho educativo.

A racionalidade instrumental é apontada por Contreras como um dos fatores fundamentais que impedem o comprometimento do trabalho docente com a construção de um mundo mais justo. Tudo se reduz aos problemas imediatos de classe, sem colocar em questão as bases sobre as quais o ensino é sustentado.

Nesse sentido, tal autor propõe uma mudança de paradigma, na qual os professores deixariam de se preocupar somente com os procedimentos burocráticos, deixando de se isolar em sala de aula e retomando o sentido de serviço público, inerente à sua profissão. Ele deve desenvolver com os alunos as bases para os questionamentos e as transformações das práticas sociais que se constituem na escola e ao redor dela.

Contreras focaliza também, nesta obra, a concepção de professor como um *“intelectual crítico”* engendrada por Henry Giroux. Assim, partindo de Giroux, mas questionando-o com base na experiência de Ellworth, apresenta tal conceito como relativo ao:

“Profissional que participa ativamente para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiência de duvidoso valor educativo”⁵.

Alerta, contudo, para que não se imponha aos outros aquilo que acreditamos ser libertador para nós, pois, para eles pode não ser. Segue então que, no ambiente escolar, devemos reconhecer as diferenças (e não procurar universalizar uma verdade única imaginando que se tomará a todos “iguais”) e

⁵ Idem, pág. 185

desenvolver uma sensibilidade moral a tudo o que suponha sofrimento humano. É preciso abandonar a racionalidade instrumental e tudo o que homogeneíze, ter sensibilidade para com o outro com o qual convivemos diariamente, cuidando para que não seja oprimido pelas nossas certezas, pois o sujeito é aquilo que viveu e tais vivências se expressam nas suas emoções, interpretações, aspirações e sonhos. Para isso, devemos reconhecer nossos limites e parcialidades na forma como compreendemos os outros.

Encontrei aproximações entre tal concepção de professor como “intelectual crítico” e meu próprio trabalho na medida em que propunha desenvolver no aluno a problematização de uma questão séria de nossa sociedade que, de tão antiga na nossa história, é tratada pela maioria como natural: a exclusão da população negra em nossa sociedade.

A leitura que fiz do texto de Contreras, naquele momento, também proporcionou-me pensar nas amarras que o professor tem ao desenvolver suas atividades cotidianamente, sem envolver-se junto aos seus colegas e junto ao meio em que ele e seus alunos vivem. De como essa “viseira” que colocamos diariamente para não nos envolvermos com assuntos complexos, nos reduz a meros reprodutores de conteúdos pré-definidos. E o quanto essa atitude do professor serve de exemplo para que os próprios alunos não se envolvam com nada também.

A tendência a produzir rupturas em relação ao que eu vivia cotidianamente na sala de aula foi a tônica desse início de trabalho. Desejava mudanças e acreditava que, a partir de minha atuação, as práticas escolares poderiam transformar-se a meu redor.

Deveria ter prestado mais atenção ao que o autor escreve, principalmente quando ele diz que, o que acreditamos ser libertador para nós, nem sempre é o mesmo que acreditam os outros. E que um professor, sozinho em sala de aula, refletindo sobre suas ações não produz necessariamente mudanças mais amplas na cultura escolar prevalecente. Mesmo assim, dentro dos limites com os quais trabalhei, busquei produzir inquietações sobre vivências naturalizadas, abrindo o

debate e dando espaço para produções plurais, o que fez com tenha valido a pena a experiência.

E foi dentro dos limites de possibilidade de atuação de uma única professora em sala de aula, com alunos de 6ª série, que passei a trabalhar buscando repensar as minhas práticas docentes. O objetivo maior, colocado na fala de Contreras, *“descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”* foi por mim ressignificado. Queria, pois, a partir de minhas aulas de história, levar os alunos a pensarem sobre aquilo que nós havíamos naturalizado, nesse caso, o fato de termos, em nossa sala de aula, um número muito pequeno de afro-descendentes. O fato de vermos a grande maioria dessas pessoas de uma maneira unidimensional, preconceituosa, como marginais, infratores, desqualificados socialmente. E, sobretudo, tinha como alvo estimular os alunos a pensarem por eles próprios.

Uma pesquisa não é composta somente de teorias e documentos a serem analisados

Parti do pressuposto que a história que era reproduzida em grande parte dos livros didáticos, mesmo quando voltada para a questão negra, o faz de modo a não enraizar tal problema no tempo e no espaço e, pior, o faz a partir de um único ponto de vista. Ponto de vista que trata o negro como uma vítima, e não como um ser humano produtor de cultura, digno de respeito, que reage, que resiste, mas, ao mesmo tempo, um ser pleno de contradições, como outro ser humano qualquer.

Fui compreendendo também que o aluno, para chegar à compreensão histórica, deveria percorrer por si só o caminho da construção. Ele teria que fazer as descobertas, desvelar o “desconhecido” e tirar suas próprias conclusões.

Se eu, como professora, somente chegasse à sala de aula e expusesse minha compreensão do assunto e minha visão sobre o assunto, os alunos poderiam até querer reproduzir em textos e avaliações o que eu disse, mas eu não teria jamais a certeza do que eles realmente pensaram sobre o assunto que foi tratado em sala de aula, a menos que, eles se rebelassem e questionassem meus fundamentos. Difícil de acontecer, principalmente em se tratando de um assunto tão delicado como o do preconceito racial.

Dessa forma, a estratégia que passei a elaborar foi a que levaria o aluno a construir seu próprio conhecimento histórico, de forma a percorrer os caminhos anunciados por Eduard Palmer Thompson. Caminhos que estimulam o diálogo com os documentos sem, porém, tomá-los como verdade absoluta; que possibilitam conhecer as várias versões e visões da história de nosso país, podendo, a partir daí, tomar posição frente ao que foi descoberto e discutido nas suas pesquisas e usar esse conhecimento, conforme seus desejos, para sua vida e nas relações que for estabelecer. O que quero dizer é que, ao longo de minha experiência como professora e, principalmente em se pensando em mudanças de visões e de práticas docentes, fui internalizando a importância de não me ausentar como intelectual e como pessoa do ato de produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, fui percebendo o significado de propiciar aos alunos espaços para tal aproximação com o documento focalizado, espaço onde tais alunos não perderiam o texto e, muito menos, não perderiam a dimensão deles mesmos.

Sendo o trabalho educativo algo que deve envolver o ser humano como um todo, eu sabia que, para chegar a algum resultado, meus alunos deveriam traçar um caminho muito próximo ao que eu mesma tracei. E esse caminho envolvia:

- pesquisa;
- conhecimento da variedade de visões de história sobre o assunto que nos propusemos a estudar, inclusive aquela que pudesse desvendar os personagens mais simples da história, aqueles aos quais nem todos costumam dar valor;

- a descoberta desses personagens como pessoas humanas cheias de contradições;
- autonomia de pensamento e de escolha;
- a possibilidade de trabalhar com a emoção dos próprios personagens históricos e também de quem está pesquisando.

Estava em busca, então, do ser humano por completo. Da compreensão desse ser humano na sua complexidade, em suas contradições. Do ser humano que se colocava em minha frente na figura de meu aluno; do ser humano que havia vivido há séculos atrás e que figurava nos documentos históricos e de mim mesma, a professora, cheia de indecisões e medos frente a uma experiência que me parecia um tanto ousada.

Acontecimentos outros, de cunho pessoal, levaram-me a ter certeza cada vez maior de que valia a pena a experiência e toda exposição que dela resultaria: "...negar o absoluto da razão para defender o absoluto dos seres humanos que sofrem..." (Contreras). Da mesma forma que ensinei aos meus alunos que aquilo por que uma pessoa passa em sua vida, interfere em sua produção, pois somos inteiros, mente, corpo e sensibilidades, também posso afirmar que, a partir de experiências extremamente amargas, pude tomar este trabalho, não como algo que fazia apenas para obter um certificado, mas como algo que possibilitaria que minhas idéias ou minha revolta frente às injustiças presenciadas, pudessem ter um encaminhamento político mínimo. E passei a cuidar mais para que o mundo competitivo e frio em que vivemos pudesse ser minimamente desmascarado e que, pelo menos meus alunos, tivessem a compreensão dos riscos que corremos ao viver sem preocupação com a nossa própria fragilidade.

Estou tentando aqui delinear o clima com o qual iniciei este trabalho. Clima cheio de tensão das novas idéias; preocupação com os alunos, com os pais, com a escola e meu emprego; emoções fortes oriundas de um luto; e uma convicção política diretamente alimentada pelos problemas que surgiam em meu caminho.

Pois, como já indiquei, ao planejar o trabalho, o que estava questionando não eram somente os números que indicavam que faltam negros na sala de aula

ou que alguns ganham muito e outros nem tanto; aquilo que é visível facilmente, e que já achamos até normal. Estava questionando a modernidade capitalista a partir de uma leitura de Walter Benjamin, questionamento esse que envolve muito mais que a racionalidade instrumental, mas nossa vida, nossas convicções, nossas relações com o mundo e com os outros.

Foi a partir desse clima e desses questionamentos que passei a propor aos meus alunos uma “pesquisa diferente”. Não iríamos estudar o Brasil Colônia da maneira que estávamos acostumados, ou seja, lendo no livro didático e fazendo atividade e avaliações sobre o assunto.

A imagem iconográfica pode instigar o aluno à produção de conhecimento

Para dar início à tal “pesquisa diferente”, levei para sala de aula uma série de imagens iconográficas que retratavam negros escravizados, imagens estas produzidas pelos viajantes europeus ao longo dos anos em que o Brasil foi colonizado por Portugal.

Solicitei aos alunos que as observassem atentamente para que, reunidos em grupos com quatro componentes, pudessem escolher a que achassem mais curiosa, ou a que tivesse chamado mais a atenção do grupo.

O objetivo dessa atividade era observar o tipo de leitura que o aluno fazia das imagens iconográficas por mim apresentadas e quais sensibilidades eram estimuladas a partir das mesmas.

Essa escolha ocorreu pela importância que dou à utilização da linguagem iconográfica na sala de aula, visto que vivemos em um mundo repleto de imagens: cada vez mais na TV, na internet, nos outdoors e até em veículos coletivos nos deparamos com um incontável número de imagens iconográficas sem que

tenhamos condições de, ao menos, reconhecer o conteúdo das mesmas, quanto mais de decifrar os significados e as intenções de quem as produziu.

A representação iconográfica é uma produção humana que tem como objetivo recriar um aspecto singular da “realidade”. Ela representa algo situado em um determinado tempo ou espaço, trazendo consigo o modo particular do olhar de quem a produziu. Ao mesmo tempo, a imagem iconográfica é polissêmica. Quem a vê pode chegar a leituras diferenciadas, dependendo de seu conhecimento e sensibilidade. A leitura de imagens em sala de aula é um instrumento rico, pois permite diversas visões e opiniões, estimulando os alunos a se perceberem como sujeitos históricos na relação com essas imagens, como produtores de seus conhecimentos e não apenas receptores daquilo que a professora lhes transmite.

Esses alunos tinham acabado de participar de uma atividade na qual tinham pesquisado conhecidas obras de arte do período renascentista (obras de Michelangelo, Leonardo da Vinci, Rafael entre outros). Haviam entrado em contato com o estudo dessas imagens iconográficas, entendendo-as como documentos históricos.

Como forma de alavancar a pesquisa sobre a escravidão, pedi que retomassem, na leitura das imagens iconográficas referentes ao período colonial no Brasil, os mesmos objetivos que trabalhamos na atividade anterior. Estaríamos agora utilizando imagens iconográficas que, em grande parte das vezes, figuram em nossos livros didáticos e em documentários sobre a história do Brasil. Os objetivos diziam respeito à capacidade de observar um texto de linguagem diferenciada e conseguir extrair informações desse texto e também referiam-se à capacidade de tomar posição frente a estas informações.

Essas obras, a meu ver, nem sempre são percebidas como produções historicamente datadas e, por isso, são passíveis de transmitir mensagens nem sempre adequadas historicamente.

Tanto que observei, na apresentação das mesmas, que causavam espanto e risos nos alunos. Alguns alunos, durante a apresentação das iconografias, comandavam brincadeiras pejorativas em relação aos negros ali apresentados.

Outra reação percebida foi a de sentimento de pena dos personagens que apareciam nas imagens, ora trabalhando, ora sendo castigados. Percebi que, ao trazer as imagens de negros escravizados produzidas ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, sem uma discussão a cerca destas produções, os livros didáticos (e outros materiais didáticos) acabam por reforçar imagens e sentimentos que muitas vezes desejam combater. Ao invés de estimular nos alunos sentimentos de respeito ao “outro” ali representado, acabam por reforçar atitudes de desprezo e/ou vitimização.

Considerarei importante uma discussão a cerca das imagens iconográficas de negros escravos, produzidas em sua maioria no início do século XIX, por artistas os quais se convencionou denominar de “viajantes” (os mais veiculados: Debret e Rugendas), e que hoje circulam de maneira indiscriminada nos livros didáticos e para-didáticos, sempre que o tema se remete ao Brasil Colônia.

Mas, conforme já havia explicitado anteriormente, minha intenção não era a de impor aos alunos a minha compreensão como adulta, da problemática com a qual estava lidando, e sim, proporcionar a eles a chance de perceberem por si mesmos as coisas, percorrendo seu próprio caminho de conhecimento.

Para mim, a estratégia deveria ser a de dar voz aos jovens, entendendo-os como capazes de ter uma compreensão própria do mundo em que vivem e não como seres capazes só de repetir/reproduzir os conhecimentos selecionados para a sua formação. A idéia de troca de experiências entre professora e alunos esteve muito presente nesse momento.

Os discentes deveriam ser estimulados a compreender, em primeiro lugar, que os documentos usados em sala de aula são construções que trazem visões historicamente situadas e que eles deveriam estar dialogando com esses documentos, compreendendo essas construções ao invés de tomá-las como verdade.

Também, nesse exercício de compreensão de como se dá a construção do conhecimento histórico, os alunos poderiam perceber-se, eles próprios, como sujeitos históricos, capazes de pensar sobre as questões, de tomar posição, de questionar as verdades pré-estabelecidas.

A questão que se coloca a partir dessa visão de produção de conhecimento é a de assumir a escola e seus componentes como capazes de produzir conhecimento ou não. São eles capazes apenas de reproduzir saberes estabelecidos a partir de uma hierarquia que coloca a escola abaixo das instituições tidas como as verdadeiras detentoras do saber e da verdade (por exemplo, a universidade), ou eles podem, articulando vários saberes, descobrir “novas verdades”.

Meu trabalho quis questionar esta hierarquização e, além disso, colocar a reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos como algo que pode se reverter em prejuízos na formação de nossos jovens, uma vez que esses, não se compreendendo como capazes de produzir, também não assumem nenhuma responsabilidade frente aos problemas que o cercam.

Para que seja possível aproximar vida e conhecimento e trazer significados para o aprendizado é necessário que o aluno possa ser sujeito de seu saber histórico. É necessário permitir que os jovens possam traçar sua própria trajetória de compreensão das coisas, que possam ligar o que percebem às suas palavras, sem que tenham que abstrair de forma forçada os conceitos, de modo a desligá-los de seus significados e das suas vidas.

Outra mudança que a presente pesquisa-ação traz em relação ao que eu vinha desenvolvendo ao longo de minha trajetória como professora de história, é o fato de estar abandonando a noção de tempo como algo linear. Talvez tenha sido o que mais me causou dúvidas, pois sempre havia perseguido uma concepção de tempo linear para ministrar minhas aulas.

Como, pois, focalizar o tempo histórico? Passei a trabalhar uma “história temática”, na qual entrecruzaram-se diversos tempos, sem necessidade de uma seqüência lógica. A escolha do tema da escravidão permitiu uma maior relação dialética entre os diferentes tempos – passado, presente e futuro. Rejeitei a progressividade dos tempos históricos, não mais pautei a história na idéia de causas e de conseqüências. Abandonei o mecanicismo e trabalhei relações dialéticas.

Focalizando os documentos iconográficos produzidos pelos “viajantes” em sala de aula

A título de informação prévia para o leitor, enfatizo que as obras iconográficas focalizadas nesta primeira parte de meu trabalho foram produzidas no período em que o Brasil Colônia abria-se ao mundo a partir da vinda da Família Real Portuguesa. Muitos cientistas vieram para cá, no intuito de aumentar o conhecimento, tendo uma orientação iluminista, trazendo consigo artistas que pudessem retratar esse mundo desconhecido para os olhos europeus. De modo que o olhar desses artistas voltava-se para o diferente e para o inusitado.

" Além do interesse científico pelo desconhecido, o observador deveria também registrar e divulgar as imagens do que foi vivenciado em suas viagens exploratórias. O que de fato importava era registrar as diferenças: dessa forma confirmava sua identidade de homem branco europeu. Nesse sentido, a iconografia teve papel fundamental enquanto veículo de difusão da imagem do outro, apresentada como novidade."⁶

O destino dessas pinturas, em especial no caso do pintor Rugendas, era a publicação na Europa, pois se formara um mercado consumidor ávido por conhecer o que havia de diferente pelo mundo e, inclusive, por colecionar essas obras, como era hábito naquela época. Muito colaborou para essa prática o desenvolvimento de técnicas de reprodução como a litografia.

Já o pintor Debret, tendo morado no Brasil cerca de 15 anos, no início do século XX, tinha também como função representar graficamente o início da nação que estava se formando a partir da vinda da família Bragança ao Brasil, preocupando-se em representar não só as figuras ilustres. Em suas obras, as

⁶ KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX*. Pág. 19, São Paulo, Edusp, 1994.

pessoas comuns, os escravos, as ruas são igualmente representados como formadoras da nova nação.

Questiono a validade de se utilizar essas obras sem que haja uma mediação séria do professor no que diz respeito ao ato de leitura das iconografias.

Percebo que, a princípio, os alunos não captam as intenções de quem produziu as obras iconográficas que enfocam os escravos negros no Brasil Colônia e nem de quem as reproduziu nos livros didáticos. Não chegam a perceber que são reproduções de obras de arte, não dando a elas a devida importância.

Isso ocorre porque, via de regra, o livro didático não dá a essas imagens iconográficas o devido tratamento. O livro didático as apresenta aos alunos como uma "ilustração" do que está escrito no texto do livro, uma comprovação ou uma exemplificação, uma prova de que o que está escrito é verdade.

Como professora de história, percebo a necessidade de recuperar a importância estética e histórica dessas imagens, além de levar os alunos a pensarem suas atitudes perante o que eles consideram diferente ou estranho.

O caminho que encontrei foi o de "retirar" as imagens dos livros e mostrá-las a partir de transparências, tentando levar o aluno a prestar mais atenção nos detalhes constitutivos destas imagens iconográficas. Contribuiu para isso o fato de ter trabalhado anteriormente as obras do Renascimento Cultural Europeu e de ter estimulado os alunos a fazerem uma leitura minuciosa dos quadros, relacionando suas características pictóricas à mentalidade humanista e racionalista do séc. XVI.

Cerca de quinze obras que retratam negros escravos - a maioria de autoria de Debret e Rugendas - foram apresentadas às classes para uma primeira leitura. Minha intenção era, em primeiro lugar, observar a reação dos alunos para, depois, estimulá-los a uma observação mais minuciosa das telas. Deveriam escolher entre as obras, aquela que mais lhes chamaram a atenção para um trabalho posterior. Para que o trabalho não ficasse repetitivo, e pensando na outra etapa da pesquisa, eu sugeri que cada grupo de alunos escolhesse uma obra diferente.

Os alunos foram estimulados a desenvolver uma leitura dialogal com as obras iconográficas apresentadas. Primeiro, um olhar mais atento aos detalhes,

percebendo minúcias da obra, pequenos elementos que normalmente são deixados de lado, mas que certamente não foram inseridos na obra à toa pelo pintor. Depois, tentar imaginar os significados ali existentes, levantando hipóteses, questionamentos.

Naquele início da experiência, percebi que corria o risco de, como professora de história, reproduzir duas tendências dominantes nas práticas culturais escolares. Primeiro, a de permitir um olhar superficial, simplista e a-histórico que levaria à respostas rápidas e sem fundamento histórico, pois os alunos tendem a tentar "adivinhar" o significado do conteúdo da obra iconográfica, tomando como ponto de partida a sua própria vivência. Um olhar que iguala passado e presente e que vem sendo muito veiculado nas produções televisivas e cinematográficas que tratam de temas históricos.

Era necessário fazê-los perceber que as respostas que procuravam poderiam até não existir, já que a produção da obra iconográfica estava distante do presente, no qual as perguntas estão situadas. Seria necessário levar em conta o tempo e o espaço em que a obra está inserida e lembrar que os significados eram outros, só possíveis de serem captados e compreendidos a partir de uma pesquisa histórica e que, por isso mesmo, não podem ser igualados ao que é corrente nos dias de hoje.

O aluno deveria reconhecer a obra como sendo um documento histórico que, chegando até nosso tempo, pode nos trazer respostas sobre a época em que foi produzida, mas que são respostas vindas de olhares subjetivos, aqueles de quem a produziu. Esses olhares subjetivos iriam, também, entrar em relação com os olhares situados no presente. Os olhares do aluno e da professora.

O negro estampado nessas obras do Século XIX deveria ser percebido como a "idéia" que o autor da obra teve daquele personagem. Como esse pintor percebeu aquele personagem a partir de suas experiências anteriores de europeu, pertencente às classes dominantes, tendo estudado arte dentro de um modelo próprio daquela época (neoclassicismo) e tendo viajado para lugares que lhe eram totalmente estranhos.

Por outro lado, esse olhar, que não é uma réplica fiel da "realidade" vivenciada por esse pintor durante sua estadia no Brasil do início do século XIX, não deixa de nos trazer informações sobre a vida dos negros escravizados.

As diversas situações retratadas nos informam, por exemplo, da diversidade cultural existente nas ruas e campos do Brasil Colônia. Informam sobre a quantidade de ofícios exercidos pelos escravos, alguns deles só possíveis de serem exercidos por pessoas que tinham um grande conhecimento. Sobre a variedade de posições existentes entre os negros naquela sociedade escravista, indo do negro castigado em praça pública, passando pelo escravo que acompanha os senhores na rua, até os libertos que participam de cerimônias junto aos brancos proprietários.

Vemos, então, pessoas relacionando-se com o seu mundo. Trabalhando, negociando, sofrendo, brigando, divertindo-se. Deixamos de vê-los como simples mercadorias ou como seres que sofrem impiedosamente, para percebê-los como seres humanos que, mesmo sendo oprimidos por uma sociedade escravista, possuem sua própria cultura e sua própria história.

O outro perigo que percebia correr como professora, é o de querer dar respostas prontas, de acordo com meu olhar e conhecimento, negando aos alunos a chance de fazer suas próprias descobertas.

Aqui, a postura deve ser de estímulo à pesquisa, levando-os a perceber o caminho que o conhecimento histórico percorre até chegar aos livros, ou seja, os levantamentos de dados, as hipóteses e questionamentos surgidos a partir da necessidade de cada época, as respostas dadas na relação com determinadas teorias e visões de mundo.

Ao trabalhar com essa mudança de significados dentro da sala de aula, na qual os escravos são reconhecidos como pessoas (que vivem, casam, raciocinam, sofrem, lutam, trabalham, como qualquer ser humano) eu queria evitar a tendência de fazer do ensino de história algo que reforça - ao invés de combater - um olhar preconceituoso frente às pessoas negras que o aluno encontra no seu dia-a-dia, em especial, seus colegas de classe.

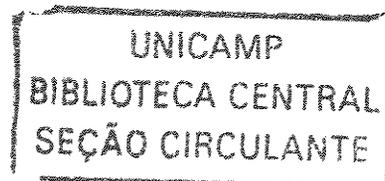
Porém, não percebia, naquele momento, o quanto eu mesma estava fazendo uma leitura atemporal das imagens iconográficas e até mesmo impondo-a aos meus alunos. As minhas atitudes, e as análises que fiz naquele momento - agora revisadas por mim - trazem um olhar voltado para o humanismo e até mesmo para o sentimentalismo. Eu mesma estava presa a um olhar do “diferente” que, ao querer inibir os deboches dos alunos, tentando chocá-los com as cenas, reforçava a dimensão de vítimas daqueles sujeitos históricos. Eu tinha, e tenho muito a aprender, inclusive com minhas próprias práticas docentes.

Construindo outros referenciais da pesquisa-ação

A continuidade dessa atividade de pesquisa deu-se apenas após as férias de julho. Iniciei, no mês de agosto, uma proposta de trabalho de pesquisa, a qual, apesar de trazer alguns problemas, colaborou muito para o andamento do trabalho, visto que pude alertar o aluno, desde o princípio, de como seria encaminhado nosso trabalho. Uma vez que nós não estaríamos seguindo o programa do livro didático, considerei que entregando aos alunos um impresso com os passos de nossa pesquisa, ele estaria mais seguro e os pais mais informados.

Os objetivos que lá aparecem listados fazem parte do sistema de avaliação adotado pela escola. O aluno é avaliado conforme atinge ou não o objetivo previamente escolhido para determinada atividade, de forma que o aluno é avaliado em suas competências e habilidades.

Optei por objetivos pedagógicos amplos e não presos a conteúdos específicos e também por um objetivo comportamental, o que avaliaria o aluno na maneira como estava colaborando para o andamento da pesquisa: se estava de fato envolvido, comprometido com o trabalho.



O objetivo nº4 (Estabelecer relações de causa e efeito entre fatos e/ou acontecimentos) foi excluído, pois percebi que ele se pautava numa visão mecanicista de história.

Também tive de abandonar, ao longo das atividades, a idéia de organizá-las num formato de pesquisa bibliográfica (com capa, introdução, conclusão, etc...), conforme meus colegas, professores de filosofia da escola, costumam orientar os alunos desde a 5ª série. As atividades acabaram ficando “soltas”, mas isso não interferiu nos resultados finais.

A inclusão do objetivo nº 5 (Tomar posição em relação ao que foi estudado, sabendo justificar-se), deve-se a minha tendência de pedir ao aluno que indique aquilo de “que gostou” e aquilo de que “não gostou” em uma obra ou em uma idéia. Agora percebo que, ao fazer este pedido, acabo por estimular a produção de visões compartimentadas, muitas vezes maniqueístas, não relacionais. Apesar desses problemas, esse tipo de questão consegue estimular o aluno a se expor mais. Atenta à linguagem construída pelos alunos pude aproximar-se de suas visões de mundo e de suas sensibilidades.

Trago, nas três próximas páginas, modelos do impresso que foi entregue aos alunos no momento da pesquisa.

Profª Marcia Bichara
PESQUISA: ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLÔNIA
6ª SÉRIE - 3º BIMESTRE

Os objetivos que serão avaliados nesta atividade são:

1	Extrair informações a partir de um texto escrito, visual ou oral, demonstrando compreensão do que foi lido.	
2	Compreender conceitos relativos ao período Colonial	
3	Organizar-se em grupo de forma a propiciar um ambiente adequado aos estudos e à pesquisa.	
4	Estabelecer relações de causa e efeito entre fatos e/ou acontecimentos.	
5	Tomar posição em relação ao que foi estudado, sabendo justificá-la.	
6	Expressar-se em diferentes linguagens (oral, visual e escrita) de maneira clara, completa e organizada.	

Este trabalho será realizado em diversas pequenas etapas que, ao final, serão unidas em uma única pesquisa bibliográfica (nos moldes exigidos pelos professores de filosofia).

Cada etapa destas deverá ser apresentada oralmente para a classe. Também teremos avaliações escritas individuais nas quais cada membro do grupo deverá expor o entendimento que está tendo do que o grupo está pesquisando.

Todos estes resultados parciais estarão sendo recolhidos e guardados pela professora para depois compor o corpo do trabalho final.

Os alunos deverão estar reunidos em grupo com 4 componentes. Este grupo deverá ser fixo até o final da pesquisa que poderá durar mais que um bimestre.

1ª ETAPA - ANÁLISE DE OBRA DE ARTE.

- a. Escolha de uma obra que retrate os negros escravos do Período Colonial.
- b. Análise dos aspectos físicos da obra:
 - descrição da obra
 - técnicas utilizada
 - tamanho
 - aspectos de composição
 - onde a obra se encontra atualmente
- c. Análise dos aspectos históricos e simbólicos da obra:
 - biografia do pintor
 - período em que atuou - aspectos políticos e econômicos
 - a quem a obra era endereçada
 - intenções que ele tinha ao retratar esta cena - quais mensagens queria passar com a obra.
- d. Análise pessoal: Qual é a sua opinião sobre a obra? É uma obra de boa qualidade? Você gosta da maneira como o autor retratou os escravos? Por quê? Do que você mais gostou e do que você menos gostou na obra?

2ª ETAPA - PESQUISA: O PERÍODO COLONIAL A PARTIR DA ESCRAVIZAÇÃO DOS NEGROS AFRICANOS.

- a. Partindo do tema retratado na obra que vocês analisaram, façam um levantamento bibliográfico sobre o referido tema (tráfico negreiro, castigos, produção do açúcar, extração do ouro, a vida nas cidades, invasão holandesa, relações familiares). Os livros serão emprestados pela professora.
- b. Os livros deverão ser lidos com atenção e retirados deles as informações necessárias para a compreensão daquele tema escolhido. Evitem copiar literalmente. Quando for necessário, deixem esta parte do texto entre "aspas" para indicar que não são vocês que escreveram aquele trecho.
- c. Cada tema levará a uma pesquisa diferente que deve ser apresentada à classe em forma de **painel** e à professora em forma de **texto**.
- d. Anotem sempre de que livro vocês estão retirando cada informação. No caso da cópia de trechos anotem até a página de onde retiraram. Lembrem-se, tudo o que sabemos é baseado em um conhecimento anterior, que deve ser respeitado, indicado, mas analisado com nosso próprio olhar.

AVALIAÇÃO:

1ª etapa:

- resultado da pesquisa - em grupo - na forma de cartaz
- apresentação oral - em grupo
- avaliação escrita individual

2ª etapa:

- resultado da pesquisa - em grupo - texto e painel explicativo para a classe
- apresentação oral - individual
- relatório escrito individual.

Profª Marcia Bichara - setembro/2002
Avaliação escrita individual - 2ª chamada

Nome _____ nº _____ 6ª série _____

Os objetivos que serão avaliados nesta atividade são:

1	Extrair informações a partir de um texto escrito, visual ou oral, demonstrando compreensão do que foi lido.	
2	Compreender conceitos relativos ao período Colonial.	
5	Tomar posição em relação ao que foi estudado, sabendo justificá-la.	
6	Expressar-se em diferentes linguagens (oral, visual e escrita) de maneira clara, completa e organizada.	

Nesta avaliação estaremos revendo individualmente as informações colhidas por você e seu grupo na 1ª etapa de nossa pesquisa sobre *escravidão*.

(1ª versão)

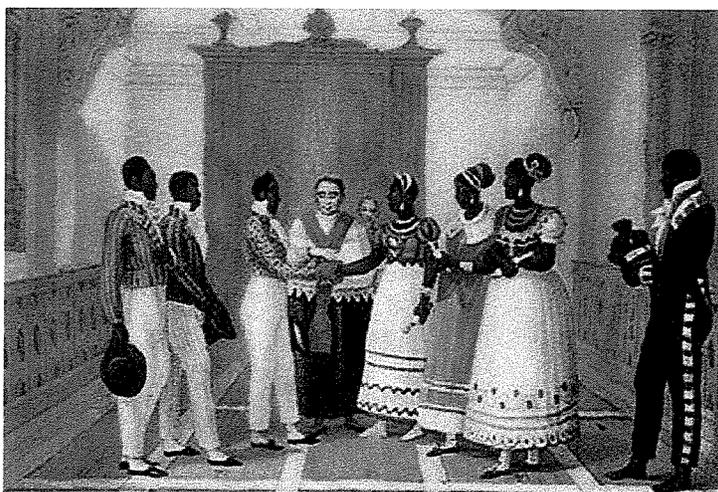
- Nome da obra estudada e o pintor:

1. Faça, de memória, uma pequena descrição da obra.
2. Conte um pouco da história de vida deste pintor.
3. O que ele queria mostrar pintando esta obra desta maneira?
4. Conte o que você entendeu da obra quando a viu pela primeira vez. Depois conte o que você entende agora.
5. Diga o que mais te agrada na obra deste pintor e o que menos te agrada.

(2ª versão)

- Nome da obra estudada e o pintor:

1. Faça, de memória, uma pequena descrição da obra.
2. Indique quais eram as intenções do pintor ao construir sua obra desta maneira.
3. De que maneira a história de vida dele e o momento em que ele vivia interferiu para que ele escolhesse construir a obra da forma como fez?
4. Dê sua opinião sobre esta obra: o que mais gostou e o que menos gostou.
5. Para você, qual seria a importância de conhecermos as obras deste pintor hoje em dia?
6. O que mudou na sua compreensão desta obra depois de ter feito a pesquisa?



Jean Baptiste Debret, *Casamento de Negros Escravos de uma Família Rica*
In: Debret. J. B. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. SP : Livraria Martins, 1940.



Jean Baptiste Debret, *Marceneiro dirigindo-se a uma construção*.
In: Debret. J. B. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. SP : Livraria Martins, 1940.

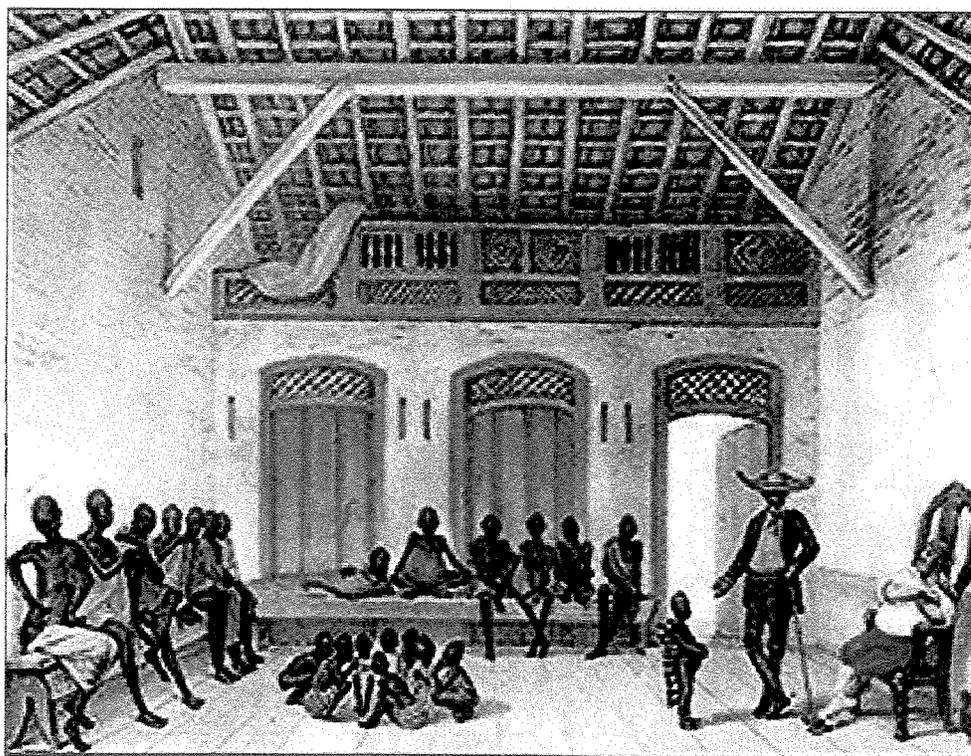


Jean Baptiste Debret, *Escravas negras de diversas nações*

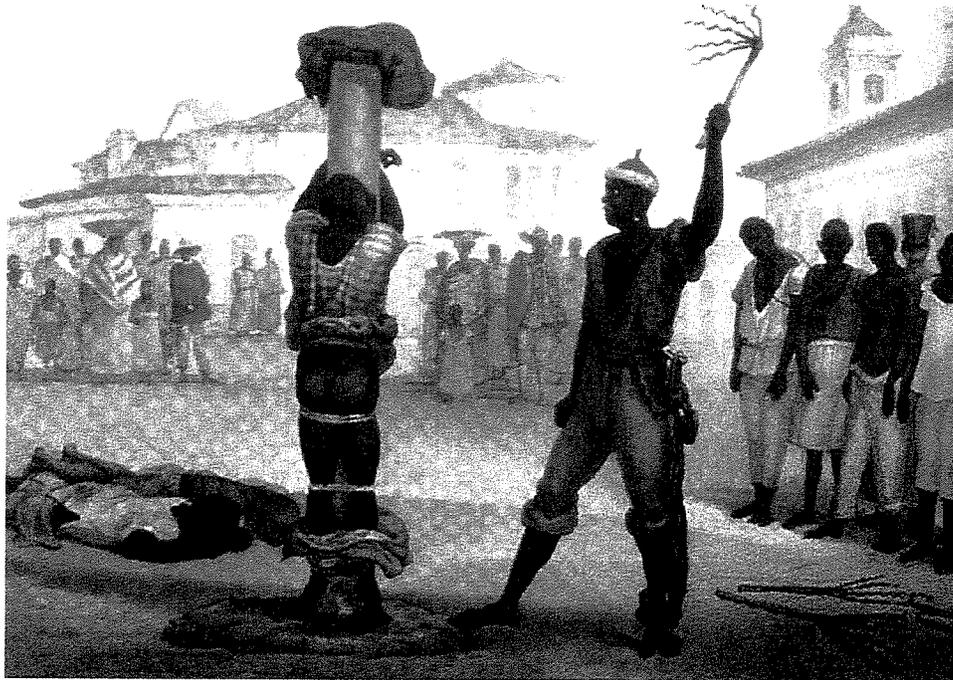
In: Debret. J. B. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. SP : Livraria Martins, 1940.



Jean Baptiste Debret, *Funcionário do governo saindo com sua família.*
In: Debret. J. B. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. SP : Livraria Martins, 1940.



Jean Baptiste Debret, *Mercado da rua Valongo.*
In: Debret. J. B. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. SP : Livraria Martins, 1940.



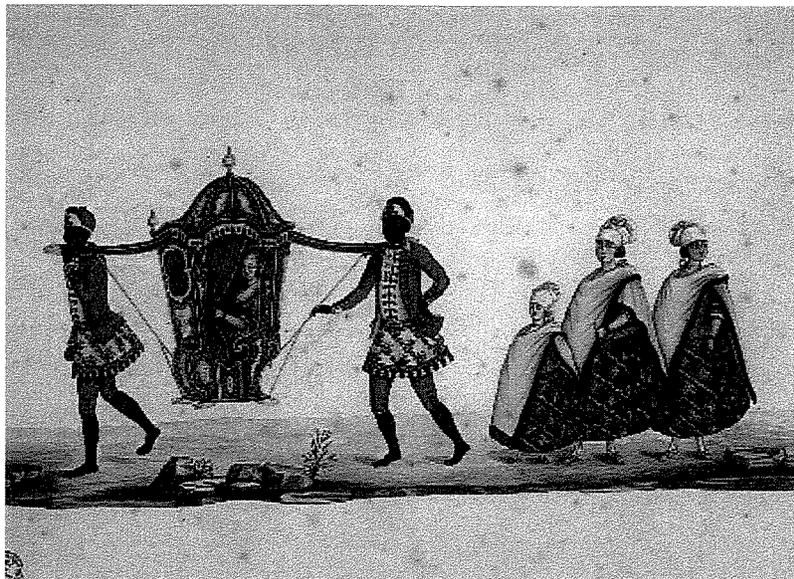
Jean Baptiste Debret, *Aplicação do castigo do açoite*.
In: Debret. J. B. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. SP : Livraria Martins, 1940.



Jean Baptiste Debret, *Uma senhora Brasileira em seu Lar*.
In: Debret. J. B. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. SP : Livraria Martins, 1940.



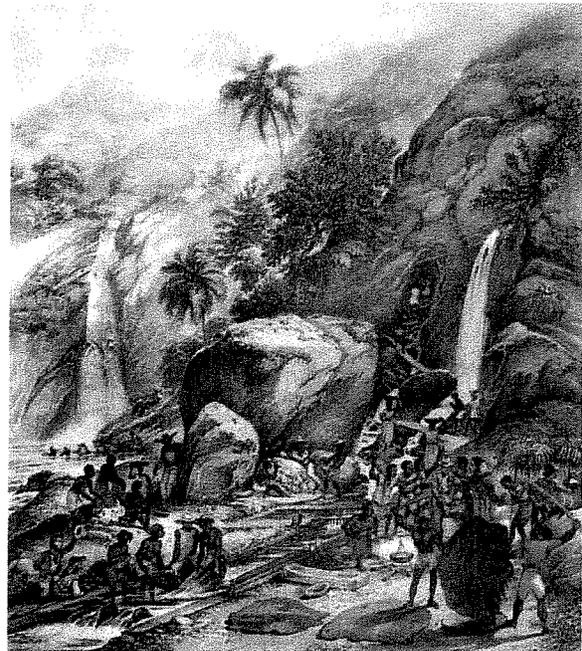
Carlos Julião, *Extração de Diamantes*.
In: *Riscos Iluminados de figurinhas de brancos e negros dos uzos do Rio de Janeiro e Serro Frio*. Rio de Janeiro: Livraria São José. 1960.



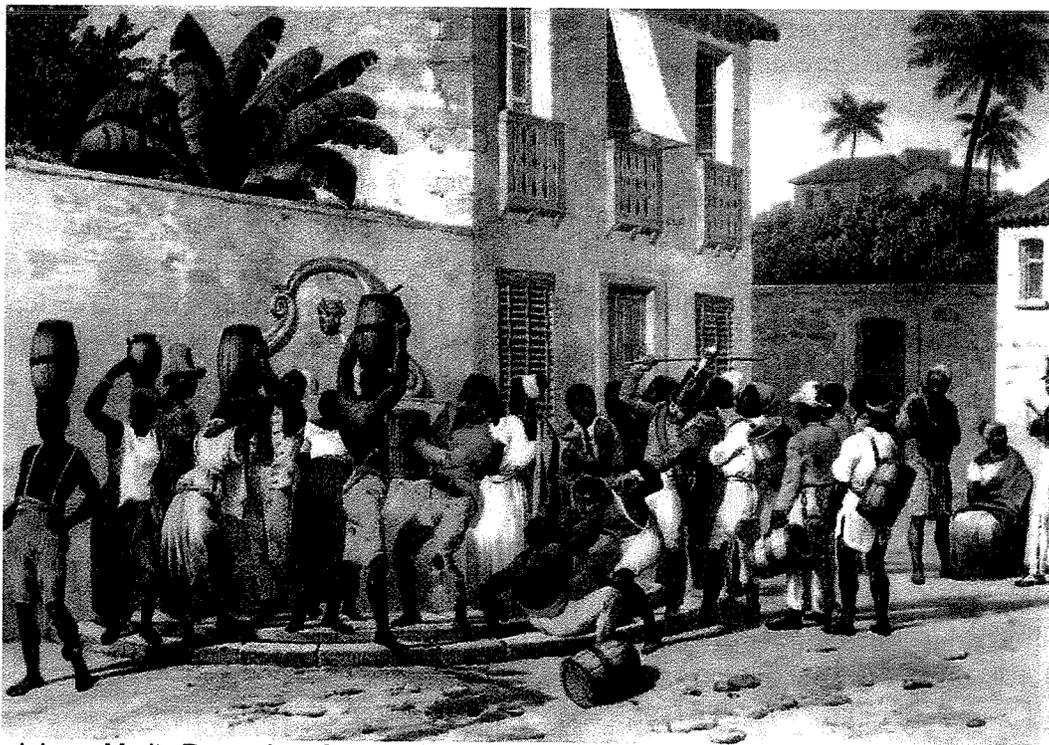
Carlos Julião, *Extração de Diamantes*.
In: *Riscos Iluminados de figurinhas de brancos e negros dos uzos do Rio de Janeiro e Serro Frio*. Rio de Janeiro: Livraria São José. 1960.



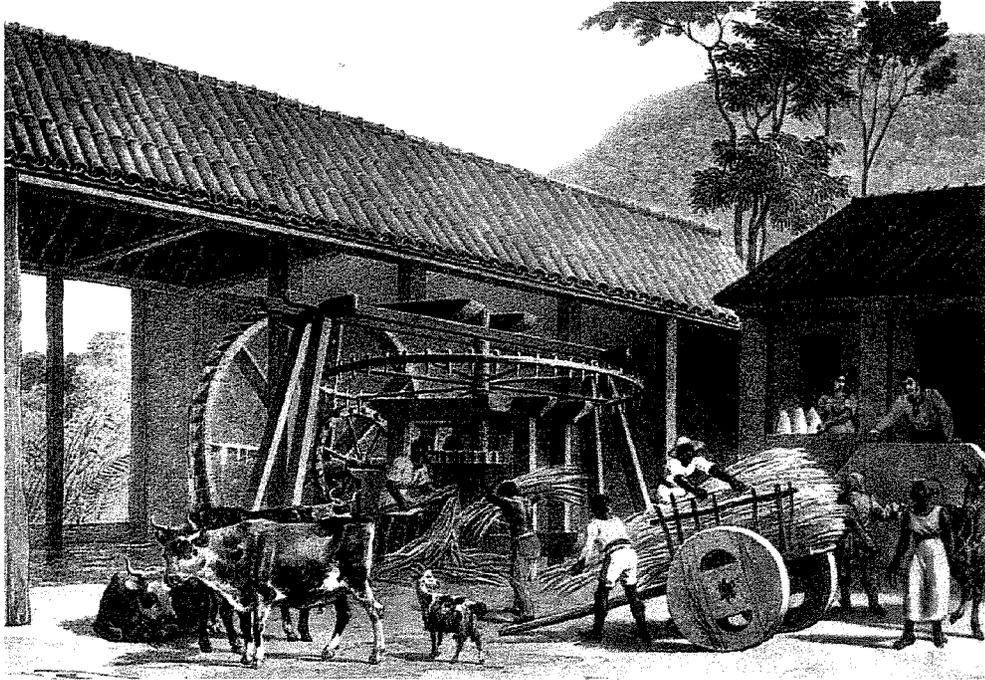
Johann Moritz Rugendas, *Capitão do Mato*.
In: Rugendas, Johann Moritz. *Viagem Pitoresca Através
Do Brasil*. Trad. De Sérgio Milliet, BH/SP
Itatiaia/EDUSP, 1989.



Johann Moritz Rugendas, *Lavagem do ouro*.
In: Rugendas, Johann Moritz. *Viagem Pitoresca Através
Do Brasil*. Trad. De Sérgio Milliet, BH/SP
Itatiaia/EDUSP, 1989.



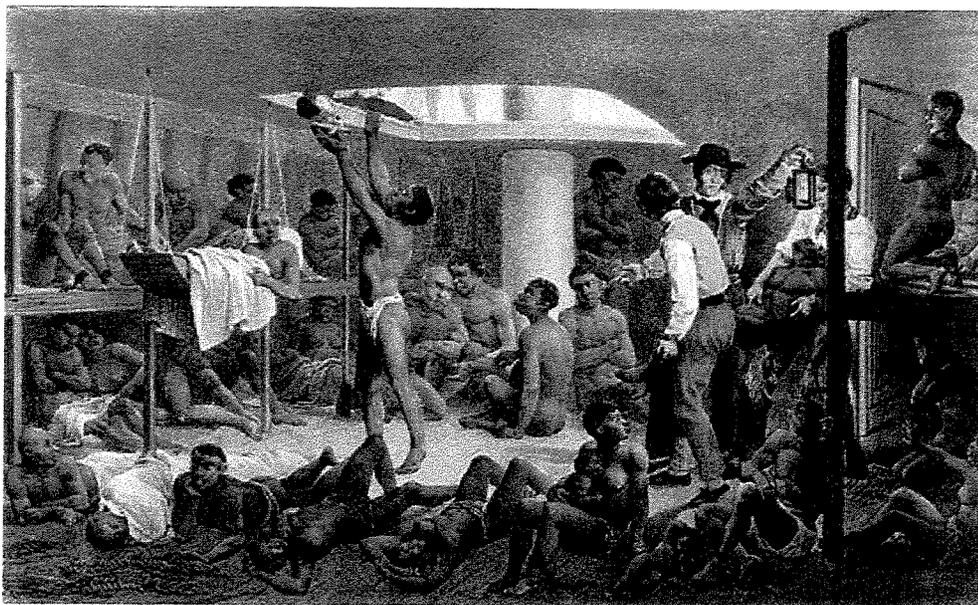
Johann Moritz Rugendas, *Carregadores de água..*
In: Rugendas, Johann Moritz. *Viagem Pitoresca Através do Brasil*. Trad. De Sérgio Milliet,
BH/SP, Itatiaia/EDUSP, 1989.



Johann Moritz Rugendas, *Engenho de açúcar*.
In: Rugendas, Johann Moritz. **Viagem Pitoresca Através do Brasil**.
Trad. De Sérgio Milliet, BH/SP, *Itatiaia/EDUSP*, 1989.



Johann Moritz Rugendas, *Castigos Domésticos*.
In: Rugendas, Johann Moritz. **Viagem Pitoresca Através do Brasil**.
Trad. De Sérgio Milliet, BH/SP, *Itatiaia/EDUSP*, 1989.



Johann Moritz Rugendas, *Negros no Porão do Navio*.
In: Rugendas, Johann Moritz. *Viagem Pitoresca Através do Brasil*.
Trad. De Sérgio Milliet, BH/SP, Itatiaia/EDUSP, 1989.



Franz Post - *Paisagem com Plantação (O Engenho)*.
Óleo sobre tela, 71,5 x 91,5 cm, 1668.
Coleção Museum Boijmans Van Beuningen Rotterdam.

Como os alunos analisaram os documentos iconográficos

Para que a “1ª etapa” das atividades por mim programadas pudesse acontecer, foi necessário que eu e meus alunos nos empenhássemos em buscar uma bibliografia sobre os pintores. Para isso contribuiu muito a Internet, pois nela encontramos sites com todas as obras dos pintores disponíveis para impressão. Também facilitou o fato de termos acesso fácil às bibliotecas da Unicamp, onde foi possível acessar as obras de Rugendas e Debret para que os alunos conhecessem, além de estudos mais complexos sobre os pintores, que nós lemos, respeitando as condições específicas dos alunos relativas às suas estruturas cognitivas.

A partir deste esforço em conjunto, um outro mundo de significados se abriu à nossa frente, pois pudemos conhecer outras maneiras de compreender o mundo a partir da investigação sobre os pintores. Isso sem que nossa própria visão de mundo deixasse de dialogar com essas que estávamos acabando de conhecer.

Estarei, a partir de agora, apresentando alguns resultados dessa primeira atividade relacionada às análises das obras iconográficas. Os documentos que utilizo são textos elaborados pelos alunos na forma de avaliações, seja em grupo ou individualmente.

A seleção de textos elaborados pelos alunos foi feita de forma a possibilitar nossa discussão, o que não quer dizer que todos eles chegaram às conclusões aqui apresentadas. Houve uma variedade imensa de resultados dentro das turmas com as quais trabalhei.

Procurei manter o máximo da expressão gráfica dos alunos. Decidi intervir nos textos somente no que se refere à pontuação, tentando, com tal procedimento, torná-los mais claros.

Opto por apresentar esses resultados destacando alguns textos produzidos no diálogo com uma única obra por vez, por alunos das diversas classes. Começo

com a obra “Negros no Porão do Navio” de Rugendas, que chamou muito a atenção dos alunos devido à sua dramaticidade, sendo escolhida sempre em primeiro lugar para ser analisada pelas turmas. No decorrer do trabalho, uma aluna trouxe um texto do Robert Slenes⁷, indicado por sua avó que é historiadora, e ele nos ajudou a chegar ao nosso objetivo de captar os significados historicamente construídos a cerca deste documento iconográfico.

Vamos aos textos:

Bom, na obra pode-se ver que existe muitos negros no porão de um navio e este porão fica tão apertado mesmo sendo muito grande. No quadro também mostra três homens “brancos” retirando um negro morto de lá de dentro. Se vê também que muitos estão no chão a aparentam estar muito fracos. Não existem apenas homens negros, mas também mulheres e crianças. Na mão de um dos três homens “brancos” que estavam retirando o negro morto estava segurando um lampião mostrando que era muito escuro lá dentro. No quadro podemos observar que existe simetria porque existe um mastro do navio dividindo o quadro ao meio. Também apresenta a perfeição anatômica: os negros estão todos bonitos e formosos.”(Texto produzido pelo aluno B. da 6ªA)

“Neste porão, existem vários negros, em média uns quarenta.

Destes, um está doente e uma mulher tem um bebê recém nascido.

Todos são muito judiados se não cumprem as ordens, eles não possuem um banheiro para poder fazer suas necessidades e o porão é mínimo para todos eles.

⁷ SLENES, Robert W. “As provações de um Abraão africano: a nascente nação brasileira na *Viagem Alegórica* de Johann Moritz Rugendas”. In *Revista de História da Arte e Arqueologia*. n.2 – 1995/1996. IFCH/ Unicamp.

Todos estão nus. Com exceção dos que usam uma "tanga" para ter mais privacidade.

A comida que eles recebem é miserável e, por isso, sempre estão morrendo de fome.

Existe simetria, perspectiva, ele representa o drama humano, tem perfeição anatômica, harmonia, equilíbrio e muito realismo" (Texto produzido pelos alunos C., J., N. e T. da 6ª série C)

Todas as considerações acerca da higiene, mal-tratos, comida e vestuário, contidas no texto acima apresentado, são feitas a partir da compreensão que os alunos têm destas condições vitais para os dias de hoje. Nota-se que esta compreensão é utilizada como parâmetro para compreender a cena, já que não existem ainda, para eles, outros elementos capazes de revelar outros olhares.

Os conceitos citados (tais como: perfeição anatômica, simetria, perspectiva, drama humano,...) foram retirados por eles da atividade sobre o Renascimento Cultural Europeu, atividade esta que já havia comentado anteriormente. Os alunos passaram a fazer uma comparação - por conta própria - entre essas obras e as que eles haviam estudado anteriormente, servindo o Renascimento também, como parâmetro para a compreensão.

Já, no primeiro exemplo, o aluno se atém mais às dimensões mais "concretas" da obra. Tive dificuldade em lidar com esse problema a princípio, pois considerava falta de atenção. Com o tempo, fui percebendo que havia uma questão relacionada às práticas de leitura existentes no grupo, que levava os alunos a querer levantar considerações pessoais antes mesmo de se aproximarem dos elementos "objetivos" da obra, o que para uma análise histórica chega a ser um complicador grave, já que as evidências são colocadas de lado, para dar lugar à idéias pré-estabelecidas.

O grupo não percebeu, tal como o aluno do texto anterior, que os negros estavam representados de forma bem cuidada. Aliás, no quadro, a falta de higiene não é posta como tema e, sim, o sofrimento da sede.

O fato de afirmarem que todos serão “judiados” caso não obedecem às ordens, não tem nada a ver com a obra, pois ela não se refere a nenhum castigo. A idéia pré-estabelecida de sofrimento do escravo apareceu em muitas das leituras das obras feitas pelos alunos, mesmo que essas não estivessem se referindo a um ato de violência.

Discuti muito esse problema com os alunos e fui alertando-os para que percebessem que havia dois movimentos de leitura a serem produzidos: o diálogo com as evidências, observando os aspectos físicos do texto ou da imagem iconográfica, e uma leitura mais subjetiva, em que sua própria visão fosse colocada, sem, no entanto, se sobrepor ou anular a primeira.

Algo mais complexo ainda era tentar entender os significados que a obra tinha para quem a produziu ou para quem a observou no momento de sua produção. A busca dos porquês e do como da produção demandou muita pesquisa dos alunos. Como disse acima, alguns textos acadêmicos, a princípio considerados pouco adequados para essa faixa etária, foram utilizados, ajudando-nos a compreender melhor esses significados.

Considero essa descoberta dos significados como o maior ganho de nossa pesquisa, pois, a partir daí, conseguimos adentrar um outro universo de reflexões, o que nos possibilitou entender as particularidades das relações sócio-culturais do século XIX, em relação ao tempo em que vivemos.

“Analisando a obra podemos ver como o pintor usou a técnica do claro-escuro, também podemos ver que os negros, alguns estão mortos, outros com criança de colo, brancos retirando o negro morto do porão. Dá para ver um negro pedindo água, isso mostra a sede que eles devem ter. Em alguns escravos o pintor os fez relembrando a imagem de Jesus.

Suas intenções eram de retratar a passagem do negro selvagem pelo porão ou poderia ser um cemitério. Ali ele morreria e iria viver com uma vida nova, uma vida para a civilização” (Texto produzido pelo aluno B. da 6ª série B)

Os alunos puderam perceber, a partir da pesquisa de Robert Sienes, que Rugendas não tinha a mesma opinião que temos hoje sobre escravidão. Ao contrário, no livro no qual publicou seus desenhos, levantou uma discussão acerca da validade da vinda dos africanos para as Américas, já que eles estariam saindo de uma vida de selvageria e pecados para passar a viver uma vida cristã e dedicada ao trabalho.

É interessante notar que os jovens, ao se colocarem frente à escravidão, sempre se mostram indignados. Portanto, o movimento que se percebe nessa leitura é de um ir e vir constante. O aluno ao ler o documento iconográfico, coloca sua carga cultural a seu serviço, pois, é a partir dela que irá ter subsídios para compreender o que foi proposto. Na procura documental pelo autor da obra, ele passa a conhecer uma outra possibilidade, diferente de tudo o que imaginava ser possível. Esses dois mundos se entrecruzam na pesquisa e o aluno tem a chance de se conhecer melhor, conhecendo o outro. Ao se conhecer melhor, pode adquirir a autonomia para tomar decisões. É a este movimento que a história pode levar.

Uma outra discussão por nós desenvolvida pode ser acompanhada através dos textos produzidos a partir da obra *“Lavagem do ouro”*, também de Rugendas.

“Esta obra retrata o processo do ouro (extração e pesagem) no séc. XIX. Nela se pode observar vários grupos de escravos trabalhando. Ela apresenta uma perspectiva e a técnica do claro e do escuro. Nela o pintor tenta ser bem realista ao mostrar o processo do ouro, já que naquela época não havia fotos. Mas ao retratar o escravo ele fantasia, pois o pinta com roupas alegres e bem vestidas e parece ter uma escrava dormindo do lado esquerdo.

Ele tinha a intenção de vender para pessoas que nunca conheceram e queriam ver como eram as paisagens daquela época no Brasil. E isso deve ter levado Rugendas a procurar a realidade no processo do ouro. Devemos lembrar que os quadros de Rugendas não são como fotografias, pois ele não pinta o que ele vê e sim, faz uma montagem no quadro, como é o caso da obra: “Lavagem do ouro” séc. XIX.” (texto produzido pelo aluno R. da 6ª série B.)

A partir da pesquisa, o aluno deixa de olhar a obra como algo que representa a “verdade”. Ele utiliza a palavra “fantasia” para indicar a criação artística do cenário e dos personagens existentes na obra. Ele indica também a função do artista: retratar um mundo desconhecido para pessoas – europeus – que não o conheciam, mas que o queriam consumir a partir de desenhos. Sabemos que, mais adiante, as fotos substituíram os desenhos e estão até hoje, inundando os jornais e revistas com cenas exóticas de acontecimentos inusitados.

Mas o que é importante destacar é a percepção de autoria da obra. A compreensão de que alguém produziu aquelas imagens por motivos bem específicos da época em que vivia. Que aquela obra não retrata a “realidade” da vida dos escravos e sim um olhar de um artista frente a um mundo que lhe era estranho. Uma produção de um homem em sua época, tendo que sobreviver de seu trabalho artístico, o que fazia com que ele tivesse que agradar sua clientela, os europeus. Saber a quem endereçava a obra é importante para entendermos os porquês de sua produção: a beleza sedutora dos escravos, os cenários perfeitos, a preocupação científica de registrar espécies da flora brasileira. Tudo isto agradava um público que se afeiçoava a essas imagens, fazendo da coleção das mesmas uma atividade recreativa.

“A importância de conhecermos o Rugendas e suas obras é que assim vamos conhecer o que antigamente as pessoas pensavam sobre a escravidão, qual sua opinião, o que aprovavam, entre outros.

A minha compreensão mudou totalmente, pois antes eu achava que aquela obra era como uma fotografia. Agora não. Eu acho que aquela obra está comparada com uma cena de teatro: o pintor apenas viu os atores (escravos), escolheu seu figurino, seu cenário e sua função e depois juntou tudo numa cena só” (texto produzido pela aluna F. da 6ª série A)

A comparação que a aluna faz da obra com a montagem de um teatro foi oportuna no sentido de demonstrar que ali existiu uma construção deliberada. Uma escolha que é permeada pelo tempo em que esse pintor atuou.

A questão do olhar atento que devemos ter frente a qualquer imagem iconográfica foi também tema de discussão. Os alunos foram percebendo o quanto se apreende em um olhar mais demorado e cuidadoso, diferente do olhar que temos hoje, frente às imagens sucessivas da televisão, sobre as quais temos o hábito de não nos debruçar atentamente para decifrar sua construção. Eles se surpreendiam quando percebiam elementos do quadro que antes não haviam notado, por não terem fixado o olhar.

Mudou (a minha compreensão) por quê agora eu vejo melhor, com atenção. Eu não tinha visto a briga e que os negros estavam acorrentados, as roupas eram bonitas e alegres sem nenhum rasgo. (texto produzido pelo aluno L. da 6ª série E, referindo-se à obra Carregadores de Água de Rugendas)

Não foi fácil convencer os alunos a observarem mais demoradamente a imagem escolhida. Seus hábitos de leitura, tanto de iconografia quanto de textos escritos, vêm, de maneira geral, privilegiando a superficialidade. Não querem se demorar, querem as respostas prontas e rápidas. A velocidade que rege o desenvolvimento tecnológico tem interferido também na maneira como esses adolescentes, em sua grande maioria, comportam-se frente à leitura dos textos. Meu trabalho acabou por ser um contraponto, uma “brecada” na correria impressa nas vidas desses jovens e de todos nós pelas tecnologias. Discuti longamente esta questão com os alunos e a necessidade de estarmos fazendo esse exercício de leitura diariamente, frente à televisão, Internet, outdoors, etc., pois corremos o risco de recebermos mensagens que não são tão convenientes para nossa vida: mensagens que apelam para o consumismo, a violência, a erotização exagerada.

Discuti com eles que, o fato da mídia nos apresentar uma quantidade imensa de informações, não significa que devemos ser passivos diante das mesmas. Podemos nos colocar como sujeitos críticos e ativos, desvelando os produtores dessas informações e suas intenções.

“Eu aprendi muita coisa, porque se eu visse essa obra em uma revista eu não iria nem ver direito. Agora eu já aprendi muito em descrever uma obra.” (texto produzido pela aluna G. da 6ª série D)

Os alunos, ao aprender a visualizar essas obras artísticas enquanto documentos históricos, podem ser capazes de estabelecer diálogos com os sentidos contidos nestes documentos – sentidos estes que se referem ao contexto de sua produção e às intenções de quem os produziram – e os sentidos que eles imprimem a essas obras na contemporaneidade.

A partir do momento que eles as compreenderam como uma produção na qual o autor havia colocado significados próprios de seu tempo - que muitas vezes se chocavam com os significados que temos delas hoje – puderam ater-se também às informações que elas traziam sobre o passado, de uma forma amadurecida intelectualmente, sem acreditar que lá existia uma reprodução de uma “verdade histórica” mecanicamente estabelecida. Vejamos o trabalho de um grupo que analisou a obra *“Uma senhora brasileira em seu lar”* de Jean Baptiste Debret:

“A opinião do grupo sobre a obra é que é um quadro bem interessante porque retrata a mulher brasileira e suas atividades nos séculos passados.

Nós achamos que é uma obra de ótima qualidade, pois ao vê-la você enxerga a realidade daquela época, percebe a diferença das classes sociais entre as personagens e aprende como as mulheres costumavam viver diariamente.

A maneira em que o autor retratou os escravos nos agradou muito, pois percebemos que não eram todos os escravos que sofriam terrivelmente, existiam apenas alguns privilegiados que tinham uma vida digna de um ser humano.

O que nós gostamos mais na obra, foi saber como era a vida feminina antes de nós, o que elas gostavam de fazer, ou melhor, o que faziam, como estudavam, como se vestiam e como tratavam os escravos dentro de suas próprias casas.

O que menos nos agradou foi saber que eram poucos os escravos que viviam daquela forma como mostra o quadro, negros que tinham um teto não pertencentes a eles, mas um lugar onde possam trabalhar e educar os filhos dignamente. Outro fato triste é saber que mesmo tendo esse privilégio eram discriminados, como mostra a obra, eles se sentavam no chão e não no mesmo sofá que a dama". (texto produzido pelas alunas G., K, M. e P. da 6ª série B)

A partir do documento iconográfico, as alunas puderam perceber informações sobre o passado que usualmente não fazem parte do conteúdo ensinado pelos livros didáticos de história, além de produzir conhecimento histórico a partir da leitura do documento. Um conhecimento que traz o cotidiano feminino do século XIX e que, apesar de não negar o poder dos brancos sobre os negros, os colocam sob o mesmo teto, numa convivência muito próxima e íntima.

Os escravos, em grande parte das vezes entendidos como seres submetidos ao sofrimento constante, são percebidos pelas alunas como pessoas que vivem e criam seus filhos. O exercício reflexivo propicia a percepção da humanidade destas pessoas que viveram no passado e, ao mesmo tempo, a compreensão da exploração a que tais pessoas estavam submetidas.

No texto a seguir, a aluna se refere à obra "*Escravas de diferentes nações*" de Debret:

"O que podemos ver na obra é apenas rostos de mulheres negras. Debret pintou cada negra com a roupa e os enfeites de sua nação, mas como ele pintou tudo enfileirado, ficou parecendo uma montagem de fotografias 3x4. Debret pintou outros quadros assim com índios, com homens negros e também com objetos, como armas, cestas..."

A intenção de Debret era pintar tudo o que via no Brasil e depois mandar para a Europa, para que os europeus pudessem ver como eram as coisas daqui do Brasil. Parece que Debret queria comparar uma com a outra, pois pintou uma do lado da outra, como uma vitrine de loja e as mulheres como se fossem manequins.

Na época em que ele viveu no Brasil, os europeus consideram-se melhores que os negros, então, Debret não se importou se o jeito que

ele pintava iria retratar as negras como objetos, pois para ele não fazia diferença. É claro que ele não pintaria os europeus dessa maneira. Certamente se ele fosse pintar uma pessoa da Europa, ele teria o cuidado de coloca-la em lugar bonito, valorizá-la.

O que eu gostei muito foi da perfeição dos detalhes, da beleza dos enfeites, das roupas, e o que eu não gostei foi do jeito que ele retratou as negras, que como já disse, foi como se pessoas negras e objetos fossem a mesma coisa. Acho que raça não tem nada a ver.” (Texto produzido pela aluna L. da 6ª série A)

A aluna conseguiu, em sua análise, perceber a diferença cultural entre seu tempo e o em que Debret viveu. Faz um diálogo com o passado, retirando da obra iconográfica informações sobre esse passado, destacando a beleza das roupas, o fato de existir diferenças entre os negros dependendo do grupo pertencente. Percebeu que as pessoas, mesmos estando escravizadas, estabeleciam relações sociais variadas. Ao conhecer o passado como algo que é composto por uma multiplicidade de possibilidades, complexo, contraditório, a aluna poderá também entender seu mundo desta maneira.

Desta forma, a história que encontramos com esse trabalho não foi uma história entendida como ciência exata, com direcionamento pré-estabelecido, mas sim uma história complexa e contraditória como a vida de todo ser humano.

Foi muito difícil para nós trabalharmos, na escola, com evidências históricas que não tinham uma conclusão final, que não tinham o que é “certo” e o que é “errado”, que dependiam do ponto de vista de quem falasse, da época de quem falasse. Os alunos perguntavam muito sobre quem estaria “certo”, naquela tradição escolar de buscar respostas únicas e fechadas. Foi um aprendizado difícil e longo que necessitou de muitas discussões e não atingiu todos os alunos com a mesma intensidade, alguns conseguiram entender o teor da discussão, mas outros nem tanto.

Como se deu a produção de saberes histórico - escolares

Para dar seqüência à pesquisa-ação privilegiei a compreensão, pelos alunos, de como se dá a construção do conhecimento histórico-escolar. Estimulei-os a construírem questionamentos a cerca do passado. Fizemos um jogo: supondo que aquelas pessoas retratadas nos quadros tivessem existido realmente, o que os alunos gostariam de saber a mais? Que tipo de curiosidade teriam em relação ao passado?

Cada grupo deveria elaborar três questões e deveriam tentar respondê-las a partir de documentos primários ou de livros didáticos ou paradidáticos de história, fornecidos pela professora. A partir da pesquisa, cada grupo estaria produzindo textos que seriam lidos pela classe toda. Eles seriam os produtores e seus colegas os leitores.

A intenção desta atividade era - além de trabalhar o conteúdo da 6ª série, que é o da colonização do Brasil - a de levar o aluno a perceber que, quando lê um livro de História, ele está lendo a produção de uma pessoa, de um historiador que fez aquele texto com preocupações específicas de seu tempo. Era importante que o aluno desvelasse o autor através do texto. E o caminho que encontrei foi fazer com que os próprios alunos exercitassem o ofício de escritor/autor, percebendo a responsabilidade que está por traz dessa atividade.

O exercício foi interessante também para que compreendessem a importância de uma escrita clara, pois os alunos estão muito acostumados a ler somente os professores como leitores de seus textos, sem grandes preocupações com o conteúdo e a ortografia, já que o professor corrigirá seus erros. Já tendo de entregar para que os colegas lessem, a responsabilidade foi maior e eles foram percebendo a importância de saber se comunicar na linguagem escrita.

Cada grupo, ao formular questões relacionadas à obra de arte que havia analisado anteriormente, colaborou focalizando um assunto diferente para a classe. Por exemplo, os alunos B., D., G. e L. da 6ª série A haviam analisado a obra *"Negros no porão do navio"* e elaboraram as seguintes questões:

1. Como funcionava o tráfico negreiro de escravos?
2. Como era a vida de um negro antes de se tornar um escravo?
3. Como era a captura dos negros na África?

Os questionamentos, em grande parte das vezes, giravam em torno da curiosidade sobre o cotidiano de ser escravo nas diversas situações: na mineração, na fazenda, dentro das residências. Mas houve também questões mais complexas, tais como: Por que os negros eram escravizados? Algum escravo poderia ficar rico? Este tipo de dúvida demandou uma pesquisa específica.

O grande desafio foi a leitura dos livros e documentos. Foi necessária a minha mediação como docente para orientá-los nestas interpretações. E esta mediação resultou em um interesse maior, pois os alunos foram percebendo que o que anteriormente parecia impossível, aos poucos foi sendo possível. Foram percebendo que era necessária perseverança para que uma pesquisa tivesse qualidade.

Utilizamos diversas aulas para esta atividade (aproximadamente um mês, ou doze aulas). Conforme os alunos foram concluindo seus textos, através da leitura dos livros e dos documentos, eram convidados a preparem-se para as apresentações orais em classe.

Cada grupo que se apresentou, trouxe um tipo de discussão a cerca da vida no Brasil Colônia e o que era ser escravo naquela época. Como foram eles próprios que escolheram os temas, os trabalhos foram recebidos com muito entusiasmo e motivação pelos demais alunos da classe. Os alunos ficavam na expectativa do que cada grupo iria trazer de "novidade", de "curiosidade" e eu, como professora, aproveitava cada tema para aprofundar a discussão, promovendo reflexões mais pontuais e relacionais.

Apresento, a seguir, uma pequena avaliação do resultado final desta pesquisa conjunta. Os documentos que utilizo são os escritos pelos alunos em avaliações individuais realizadas depois dessas apresentações. Como cada aluno

recebeu textos de seus colegas, eles deveriam analisá-los de maneira a demonstrar seus conhecimentos.

Elaborei, para cada turma, questões que fossem adequadas para o debate que cada uma desenvolveu, de modo que as avaliações foram diferenciadas. Duas questões foram de extrema importância para verificar como os alunos dialogaram com as orientações e qual o entendimento que passaram a ter a partir da pesquisa. Estes resultados são muito variados, mas podemos destacar algumas concepções comuns.

Em primeiro lugar, enfatizo a questão que propus para as avaliações das 6ª séries D e E:

Supondo que, ao iniciar a sua pesquisa sobre escravidão, você e seu grupo tivessem formulado outras questões ou utilizado outros livros (a Barsa, por exemplo), certamente, o texto final seria bem diferente. O que isto significa em termos de verdade histórica?

A questão foi pedida, pois nós percebemos o quanto estávamos trabalhando com uma visão de história não convencional. Discutimos muito em sala de aula sobre a importância de questionarmos as visões históricas apresentadas nos livros didáticos, não didáticos, na escola, nas mídias, inclusive a eletrônica. Deveríamos ler os textos acreditando existir neles a verdade sobre o passado? Ou existiriam interesses historicamente dados nestes relatos? É possível saber exatamente o que aconteceu no passado? Utilizei muito, nas discussões, a idéia de um quebra-cabeças, que teve muitas de suas peças perdidas, mas que, a partir de algumas delas, podemos imaginar como era o todo. Só que, cada pessoa, quer dar mais importância a uma ou outra peça, dizendo que aquela é a verdadeira, a que deu origem a tudo.

Nos textos produzidos pelos alunos, após todas essas discussões, encontrei diversas concepções construídas a partir delas, mas permeadas por outras já existentes na cultura dos alunos. Não pretendo fazer uma análise

quantitativa dos resultados, e sim discutir as concepções apresentadas pelos discentes.

Encontrei nessas elaborações, a permanência do conceito de verdade histórica nos seguintes termos:

“Fala nos livros (hoje), que os escravos eram maltratados sem razão. Mas a verdade histórica é que os escravos eram maltratados caso fizessem alguma coisa errada” (texto produzido pela aluna I. da 6ª série D)

A aluna mudou sua concepção de castigo para o escravo, mas não conseguiu perceber a história também como construção, acreditando que antes, o que imaginava sobre os escravos era uma mentira e que agora sabe a verdade.

Outra concepção apresentada na relação direta com a primeira, foi a de que é necessário o testemunho de alguém que tenha visto para comprovar o que a história diz. Conceito cujas raízes históricas vem de longa data, mais precisamente da época greco-clássica, com as elaborações de Heródoto relativas à “história”.

“Eu acho que não é bem assim do jeito que eles contam. Deve ser de outro jeito, por que não tem ninguém para comprovar se o que está escrito no livro é verdade. Algumas coisas pode até ser, mas outras coisas não”. (texto produzido pela aluna V. da 6ª série D).

Ainda, dentro da mesma acepção, a visão de que como não vivemos naquele tempo, não dá para saber o que aconteceu:

“O que pesquisamos não pode ser tido que a história é verdadeira, porque não sabemos se é verdade aquilo que está escrito, não vivemos naquele tempo, pode ser até verdade algumas coisas, mas não há ninguém que pode definir o que é verdade ou mentira” (texto produzido pela aluna T. da 6ª série E)

Ou a seguinte concepção, intimamente articulada às duas últimas:

"Algumas pessoas da época da escravidão retrataram a escravidão em textos, livros que foram passados de geração em geração e esses textos e livros podem conter informações verdadeiras, mas algumas pessoas de hoje escrevem coisas que elas nem sabem o que é. Ex: Essa pessoa vê um quadro sobre os castigos e já quer fazer um texto sobre os castigos. Ela escreve o que ela acha e isso é um monte de mentiras". (texto produzido pelo aluno D. da 6ª série D)

Desse modo, esses alunos, ou estão visualizando a produção histórica como algo que transmite a verdade absoluta, ou estão negando a possibilidade de diálogo com as evidências relativas à escravidão se estivermos situados no presente, como pesquisadores. Como professora, preocupam-me esses resultados, afinal estávamos saindo do debate no qual a preocupação fundamental fora problematizar tais posturas analíticas. Mas em educação, não é possível dialogar com todos os alunos da mesma forma. Alguns alunos se envolvem mais, outros menos. Alguns apresentam maior facilidade de leitura e interpretação, outros nem tanto. Alguns são mais abertos às "novas" concepções, outros menos. Portanto não é possível e nem aconselhável desejar que todos cheguem às mesmas conclusões, mesmo por que estaríamos negando a concepção de educação que temos, a partir da qual acreditamos que o aluno tem que ter liberdade de pensamento.

Muitos alunos, porém, dialogaram com a orientação sugerida para o trabalho. Orientações que vêem a história como construção datada, construção na qual o sujeito que a produz se coloca por inteiro, deixando nela suas marcas sem, porém, negar o passado, pois este está apoiado nas evidências. Levando-se em conta o sujeito produtor, podemos compreender melhor as vivências do passado:

"Isso significa em termos de história que, nenhum livro de autores diferentes vai ter o mesmo resultado. Por exemplo, um livro escrito por um negro escravo vai ser muito diferente do que um livro escrito por um branco, senhor de muitos escravos, por que a visão de cada um é de um

ângulo, ou seja, um estava vivendo a situação e o outro observando. Concluindo, não há verdade histórica, pois cada um via a situação de formas diferentes". (texto produzido pela aluna P. da 6ª série E)

A aluna chamou a atenção para a experiência de cada personagem e como essas experiências levaram cada um deles a produzir uma história diferente.

É interessante observar como ela nomeou essas experiências de maneira dicotomizada, de modo a perceber a experiência da escravidão somente no escravo e não no senhor, tomando este último como observador e não como participante, como dono de escravos e, portanto, inserido também no mesmo contexto. Ela negou a relação entre o dominado e o dominador.

Outro aluno chamou a atenção para a atitude do leitor:

"Isso significa que cada pessoa que passou pelo Brasil e relatou isso em livros, quadros ou poesia, descreveu como ela viu o Brasil. Por isso, ao lermos um livro da escravidão do Brasil e depois lermos outro, sentimos mudanças em relação ao anterior.

Cada pessoa tem seu ponto de vista e isso se confirma ao lermos dois livros diferentes." (texto produzido pelo aluno L. da 6ª série E)

Esse aluno destacou a dificuldade de se lidar com informações desencontradas em história e ele não as explica considerando quem está com a verdade, mas sim apontando os pontos de vistas diferentes sobre o mesmo assunto.

Outra aluna destacou a importância das intenções e dos caminhos documentais de quem pesquisa:

"isto significa que há diversas formas de se estudar a história. Cada pessoa tem uma curiosidade e uma fonte de pesquisa. Autores diferentes produzem textos, idéias e visões diferentes. Portanto, não se sabe ao certo o que aconteceu no passado, já que não há uma verdade que satisfaça a todos" (texto produzido pela aluna V. da 6ª série E).

As concepções de escravidão produzidas durante a pesquisa

Outra questão que elaborei para esta avaliação surgiu como um *insight*. Tinha como objetivo que os alunos indicassem qual a visão de escravo que mais fazia sentido para eles, após o desenvolvimento do trabalho, e acabei por listar o que eu, num primeiro movimento, já havia percebido, ou seja, visões de escravidão que prevalecem no ensino de história, na cultura escolar e nas tendências culturais mais amplas, contemporaneamente, e que são, cada uma delas, oriundas de um olhar político específico sobre o problema. A questão a que me refiro é a seguinte:

"Para você, qual (ou quais) das sentenças abaixo define melhor o que era ser um escravo no Brasil Colônia. Justifique sua escolha e explique por quê as outras sentenças não são tão adequadas:

a. *"Era ser tratado como animal, trabalhando sem parar e sendo castigado de maneira brutal caso não cumprisse direito suas tarefas".*

b. *"Era ser uma pessoa muito trabalhadora, às vezes braçal, às vezes especializada e que, pela sua força e pelo seu trabalho, foi responsável por tudo o que foi construído e produzido no Brasil Colônia. Sustentou com seu trabalho a si própria e a todos os homens e mulheres brancos que viviam no Brasil Colônia. Gerou muitas riquezas, apesar de não poder usufruir delas".*

c. *"Era ser uma pessoa que, sendo maltratada e explorada, encontrava meios de resistir através de revoltas, da religião, da capoeira e da fuga. O exemplo maior se encontra em Zumbi dos Palmares".*

d. *"Era uma pessoa que, se tivesse sorte, iria conviver de maneira muito próxima aos seus senhores, podendo ter com eles uma relação de carinho e cumplicidade"*

e. *"Era viver de maneira muito próxima aos seus senhores e causar uma certa apreensão nos mesmos já que, qualquer insatisfação que os senhores causassem nos escravos, estes poderiam prejudicar seus senhores das mais variadas formas. Os senhores não tinham muito como se defender pois eram totalmente dependentes de seus escravos e chegavam a ter medo do que eles poderiam fazer."*

No momento da elaboração da questão, queria observar se realmente eles haviam captado a visão de história como construção. Se tinham percebido que produzir conhecimentos históricos envolve relações amplas e complexas ou se, ainda, mantinham uma concepção de história como verdade única, o que traria como prática prevalecente uma visão de escravidão com uma única explicação, às vezes, de forma maniqueísta, tal como eu havia percebido no início da pesquisa. Assim como na outra questão, percebi diversos olhares em meus alunos, os quais passo a apresentar e a discutir a seguir. A intenção, portanto, era provocar reflexões para, depois, na hora da correção, poder discutir novamente. Mas os resultados surpreenderam-me por que havia feito uma pré-avaliação dos alunos imaginando que a grande maioria deles iria escolher uma única alternativa e defendê-la como sendo a única verdade.

É bem verdade que encontrei algumas idéias que se repetiram. Trata-se do conceito maniqueísta de que o escravo só sofria e de que seu dono era muito rude. Foram poucos os alunos que se apegaram a essa idéia, mas ela ficou ainda presente, de maneira forte, em alguns deles:

" O negro era tratado como um animal e quando ele não fazia seu trabalho direito era castigado como: cortar as orelhas, o nariz, queimar a boca para não falar, cortavam órgãos genitais e batiam com correntes. Os escravos trabalhadores braçais após terminarem seu trabalho eles

não eram responsáveis pelo que foi construído. O maior medo dos Brancos era o Zumbi dos Palmares, mas eles não resistiam não. Uma relação boa entre os escravos e os senhores era impossível. Os senhores dominavam os escravos, a felicidade entre eles era impossível.” (texto produzido pela aluna M. da 6ª série B)

A aluna radicalizou sua visão relativa à opressão vivida pelos negros no Brasil, mesmo após ter participado de vários debates. Nesses, como professora, mesmo sem nunca negar a violência sofrida pelos escravos, tentei demonstrar que essa violência era algo que acontecia em determinadas circunstâncias e que foi muito divulgada devido à necessidade de muitos abolicionistas do século XIX chocarem a opinião pública da época, tentando convencê-la da necessidade de acabar com a escravidão. Acredito que essa imagem de sofrimento seja algo impregnado nas mentes de muitas pessoas e difícil de ser modificada. Vejamos, também, a seguinte produção discente, que foi na mesma direção:

“Para mim, a sentença que melhor define o escravo é a sentença A, pois era assim mesmo. Os escravos eram tratados como animais e trabalhavam muito e, se descansarem um pouco, já eram penalizados e as outras sentenças eu não concordo pois o escravo nunca foi muito chegado aos seus senhores. Só os escravos domésticos” (texto produzido pela aluna A. da 6ª série C)

A aluna trouxe consigo esta concepção de escravidão como sofrimento por si só. Mas destacou no final alguma diferenciação entre os escravos quando se lembra dos escravos domésticos.

Outra idéia que apareceu fortemente nestas produções foi a do escravo rebelado, aquele que se revoltava frente às injustiças:

“Eu concordo com a letra C por que é a idéia que conseguimos perceber ao decorrer de trabalho: que o escravo era muito revoltado e alguns eram fortes. Eu concordo também com a letra A, pois, se os escravos faziam coisas que os senhores não gostavam, eles batiam

muito nos escravos e eu não concordo com as outras pois os escravos não eram bem tratados” (texto produzido pelo aluno D. da 6ª série B)

Outro olhar presente nestas tessituras foi o relativo à imagem do escravo como trabalhador. Apesar de ser uma visão historicamente procedente, sob meu ponto de vista, não deixa de ser problemática a linguagem na qual a apresentei (e que reproduz práticas culturais prevaletentes), pois eleva o escravo a herói da nação e traz a idéia de verdade única:

“Para mim, o que mais tem significado e fala sobre a verdadeira vida dos escravos é a B e a E, pois na B fala que o escravo é que evoluiu o Brasil, que foi ele com suas mão trabalhadoras quem achou o ouro e fez o Brasil virar colônia e a E pois como os escravos domésticos ouviam as discussões dos senhores e até mesmo às vezes, algum romance entre eles, assim, se os senhores maltratassem os escravos, estes poderiam prejudicá-los, então os senhores tinham até medo dos escravos. Eu não concordo com as afirmativas A, C e D, pois, não falam do trabalho dos escravos e nem de seus esforços e essas frases falam que os escravos é um nada e todo mundo nem queria chegar perto. Obs.: ta certo que eu exagerei nesta última frase, mas o escravo deveria ter orgulho de ter feito este país”. (texto produzido pelo aluno L. da 6ª série A)

Nesta elaboração o aluno reatualizou a afirmação de que o escravo foi herói e, inclusive chamou a atenção de que essa é a verdadeira visão de escravo. Mas, ao final, concordou que exagerou em suas afirmações ao tentar trazer à tona a valorização do escravo como trabalhador.

A grande maioria dos alunos respondeu de forma variada, buscando desenvolver argumentos históricos para suas escolhas.

“Eu não concordo com a A, porquê eles não eram torturados sem motivos, essa é uma visão radical.

Eu concordo com a B, pois eles eram muito trabalhadores e sustentavam seus donos com seu suor e quase sempre não tinham nada da riqueza que construíam.

Eu concordo com a C, por que eles eram muito maltratados e encontravam na música e na dança seus meios de revolta. E Zumbi dos Palmares era o mais famoso deles.

Eu não concordo com a D, porque eram raras as vezes que os escravos tinham uma convivência harmoniosa e próxima de seus donos.

Eu concordo com a E, porque os donos tinham muito medo de rebeliões e assim ficariam sem trabalhadores em suas fazendas. Por isso eram muito cautelosos com eles". (texto produzido pela aluna B. da 6ª série B)

A aluna apresentou uma concepção de escravidão mais complexa e relacional de escravidão, não dicotomizando a atuação dos personagens históricos. Conseguiu perceber as variações possíveis, as várias possibilidades de ser escravo e ser senhor no Brasil Colônia.

"Eu concordo com todas, pois, dependendo da situação, o escravo pode estar sofrendo mais ou menos. Cada alternativa é como se tratasse de cada tipo, ou exemplo de escravo negro" (texto produzido pela aluna L. da 6ª série A)

Apesar de perceber as várias possibilidades de visões de escravidão contidas na questão por mim elaborada, a aluna enfatizou que concorda com todas as sentenças e isso é preocupante no sentido educacional. Pode significar uma postura de aluno que aceita tudo que lhe é proposto, adequando-se passivamente às idéias apresentadas, sem desenvolver um questionamento mais pontual acerca das contradições nelas existentes.

Acompanhemos esta elaboração analítica:

"Para mim, todas as sentenças retratam um pouco do escravo no Brasil Colônia:

Alguns eram tratados como animais, trabalhando sem parar, sendo castigados de maneira brutal se não cumprissem suas tarefas. Às vezes essas pessoas resistiam através de revoltas, de sua religião, cultura ou até através de sua fuga da fazenda.

Os escravos, na verdade, eram pessoas muito trabalhadoras e que, pela sua força e esforço é que foram realizadas e construídas grande parte das coisas do Brasil Colônia. Estes escravos acabavam sustentando os homens e mulheres brancas da colônia.

Outros escravos tinham bons senhores e, às vezes, seus senhores compartilhavam segredos e sentimentos com seus escravos.

A relação entre senhores e escravos eram muito importante: os escravos causavam medo em seus senhores, já que estes poderiam prejudica-los enormemente, das mais diversas formas.

E os senhores não podiam se defender, pois a sociedade branca era totalmente dependente dos escravos.

Cada escravo tinha sua realidade e origem. Alguns eram bem tratados, chegando a ser até professores e outros eram explorados.

Mas, para todos os efeitos, eles eram a mão de obra da sociedade branca daquela época.” (texto produzido pelo aluno N. da 6ª série A)

O aluno captou a complexidade da sociedade colonial e a impossibilidade de estarmos generalizando a situação dos escravos. Tudo era muito relativo e dependia de diversos fatores. Se texto traz uma visão de história que distancia-se de visões de história dominantes na contemporaneidade, fundadas, muitas vezes, no neo-positivismo, no estruturalismo, no marxismo ortodoxo.

Mas, em determinado momento, não captou as relações dialéticas existentes entre senhor e escravo, afirmando que a “sociedade branca era totalmente dependente dos escravos”. Tomou a cultura dos senhores como cultura totalmente subordinada, perdendo de vista o jogo da dominação e da subordinação.

Nesta outra produção, a aluna compreendeu as afirmações presentes na questão proposta como sendo diversas visões de história, mas mostrou-as utilizando-se de uma linguagem unidimensional, quase a-histórica:

"Concordo com todas as alternativas, pois cada uma mostra uma visão da escravidão. A "a" mostra que, se o negro cumprisse seus deveres seria punido. A "b" mostra que, apesar de não poder usufruir das riquezas, trabalhava com dedicação. A "c" mostra que a cultura dos negros permaneceu viva durante a escravidão. A "d" diz que eram possíveis relações de carinho entre escravo e dono. A "e" nos fala do perigo de ser traído por um escravo.

Todas as alternativas são corretas, pois ser escravo engloba todas elas. (texto produzido pela aluna V. da 6ª série E)

O resultado final dessa atividade foi a percepção de um Brasil Colônia bem distinto daquele que, na maioria das vezes, é apresentado nos livros didáticos. Entramos em contato com diversos escravos, cada um diferente em vários aspectos. Produzimos conhecimento histórico-escolar dialogando com uma sociedade colonial muito dinâmica que, apesar de muito violenta, era regida por leis.

Eu mesma, como professora, não fazia idéia de muitas coisas que os alunos trouxeram nessas pesquisas. Por exemplo, a dinâmica de negociações entre os escravos e seus proprietários, os diversos ofícios desempenhados pelos negros, alguns deles capazes de fazer do mesmo uma pessoa muito respeitada, a própria dinâmica de captura e de venda dos africanos.

Muitas idéias pré-estabelecidas caíram por terra. Idéias que traziam os negros somente como vítimas, quando descobrimos alguns escravos que colaboravam para a exploração de outros, em troca de benefícios. Negros que conseguiam se alforriar e acabavam por comprar escravos para si e explorar o seu trabalho. Senhores brancos que eram totalmente dependentes de seus escravos e temiam pelas atitudes desses. Ou senhores que se afeiçoavam de tal forma a seu escravo que deixavam como herança sua liberdade, desde que cuidassem dos mesmos senhores até a morte e ainda mandassem rezar muitas missas após sua morte.

Essas contradições encontradas fizeram com que pudéssemos perceber o passado de uma forma mais dinâmica, sem aquelas dicotomias de "bom e mal",

de “branco algoz e negro vítima”. Percebemos a escravidão como uma relação legalmente estabelecida, cujas regras deviam ser seguidas tanto pelo escravo quanto pelo senhor. Este último tinha que prestar contas para o Estado das coisas que seu escravo fazia e seguir regras, caso quisesse castigá-lo. O castigo era algo perigoso também para o dono, que vivia cercado por escravos, correndo o risco de sofrer com uma rebelião.

Foram importantes estas descobertas, com os alunos, junto aos documentos, pois cheguei a ouvir de alguns que eles imaginavam que os escravos apanhavam constantemente, sem ao menos ter feito algo de “errado”. A idéia que tinham de “escravo” não era situada historicamente. Era de um ser unidimensional, detestado e desprezado. O senhor, ao contrário, seria o poderoso e o maldoso. A meu ver, essas imagens históricas, culturais de escravidão, que os alunos produziram ao longo de seus estudos, podem interferir de forma destrutiva na maneira como se relacionam no dia a dia com pessoas negras. É certo que, mesmo com esse trabalho, esta idéia de sofrimento aliado à escravidão ainda é muito forte.

Discuti com eles o fato de o castigo físico ser algo muito comum nos séculos anteriores ao século XX, mas que, jamais um pintor teria coragem de retratar, por exemplo, uma criança branca sendo castigada por seu mestre – o que ocorria com freqüência - enquanto os artistas não hesitavam em retratar o castigo público dos negros. Outro ponto da discussão que considero importante é que, no nosso tempo, o castigo físico, de uma forma cultural prevalecente, não é aceito, demonstrando que, de alguma maneira, avançamos nas relações sociais; no passado tal prática era constante, sendo que as pessoas consideravam-na necessária para manter a ordem. É preciso combater essa visão dicotômica e maniqueísta que persiste em habitar as mentes dos alunos. É claro que nem sempre é possível consolidar tal objetivo, pois dialogamos com práticas culturais mais amplas nas quais tal visão acha-se fortemente cristalizada.

O exercício de trabalhar com tempos entrecruzados também foi muito interessante. Percebi que os alunos não têm nenhuma dificuldade em estudar dessa maneira. A dificuldade estava na professora.

Por fim, o que considero como mais gratificante, foi o fato de levar estes alunos a estudar a história de pessoas comuns, trabalhadoras, seguindo as pegadas de Walter Benjamin e lembrando que o produtor de conhecimento histórico deve ser um catador de lixos, aquele que busca aquilo que a cultura dominante reputa como desprovida de valor. Fico feliz quando leio um texto de meu aluno, no qual ele demonstra estar valorizando a vida das pessoas comuns, situadas num determinado tempo e espaço.

Capítulo III - REMEMORAÇÃO DOS ALUNOS: UM DIÁLOGO

Meu objetivo, nesse momento da pesquisa-ação, foi o de levar à sala de aula uma discussão que pudesse estimular os alunos a entender a historicidade de uma maneira mais significativa, envolvendo-se com a história e se posicionando frente às questões de forma ativa, sem ter que esperar chegar à fase adulta para tomar alguma atitude frente às questões.

Por traz desse meu desejo como professora, está uma concepção de escola e do ofício de educador que nada tem a ver com uma visão neo-liberal prevalecente, instrumentadora de educação, muito em voga nos dias de hoje. Visão que acredita que os alunos devam formar-se primeiramente, adquirindo conceitos importantes, preparando-se para depois agir em seu mundo, já que são entendidos como seres inacabados, incompletos, em vias de formação. São concepções de longa duração, dominantes no meio educacional, vindas desde Platão, passando por Santo Agostinho. Idéia de criança impura, a ser educada.

É a visão que encontramos nos PCNs, por exemplo, em que se privilegia o aprendizado de conceitos e habilidades, de forma muitas vezes desvinculada da “realidade” vivida pelos alunos e até mesmo pela comunidade educativa como um todo, gerando estranhamentos e desenraizamentos.

Tal como nos apresenta Maria Carolina Bovério Galzerani, em texto recente¹, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de trazer vários avanços no que diz respeito às visões de história e de ensino de história e mesmo às visões educacionais, ainda apresenta uma leitura unidimensional e homogeneizadora, no que se refere à noção de identidade do ser aluno de história.

A racionalidade instrumental, técnica, hierarquizadora de saberes, teria levado, segundo a autora, a uma tendência a tomar os conhecimentos como verdade científica. Tais conhecimentos, definidos a priori, devem ser apropriados pelos alunos, não levando em conta subjetividades individuais e coletivas.

¹ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Políticas públicas e ensino de história”. In ARIAS NETO, José Miguel. *Dez anos de pesquisas em história*. Págs. 157-167. Londrina: AtritoArt, 2005.

Mesmo a tentativa de incorporar as discussões advindas da Proposta Curricular de História da CENP/S.E.E./S.P.,1986, não resultou numa visão de aluno como produtor de conhecimento.

Resulta disto, uma modelização da sugestões temáticas, que trazem noções de tempo e espaço desenraizadas, a-históricas e um enfraquecimento da perspectiva das contradições.

De acordo com a autora:

“ A lógica que prevalece nestes documentos oficiais, ora analisados – ainda que eivados de buscas de resistências simbólicas – não é aquela fortalecedora dos sujeitos envolvidos, i.é, os professores e os alunos, mas a de um sistema interessado numa produtividade mensurável, politicamente controlada, através de procedimentos avaliativos padronizados e maquinicamente colocados em ação.”²

A concepção de aluno com a qual trabalhei e na qual acredito é outra. Tendo como apoio teórico o historiador E. P. Thompson e o pensador Walter Benjamin, parto de uma concepção de criança e adolescente como alguém capaz de produzir linguagem e conhecimento, na relação com os outros. Um ser capaz de captar, a seu modo, o que se passa em torno de si, não apenas utilizando a racionalidade, mas dando espaço para as sensibilidades, questionando, indicando caminhos. É aí - numa percepção mais ampla da modernidade - que reside a importância da visão que a criança tem do mundo e é necessário que, enquanto adultos, educadores, abramos espaços para que elas possam ser ouvidas.

Em suas lembranças, Walter Benjamin nos apresenta o que é ser criança na modernidade, no seu caso, uma criança burguesa vivendo na cidade de Berlin, do final do século XIX e início do Século XX. Ele nos mostra como a criança é, muitas vezes, afastada da miséria e da morte, sem que com isto, ela se transforme em um ser alienado. Ao contrário, a criança que foi teve uma maneira própria de perceber as coisas, ela foi além da racionalidade para entender o que

² Idem, pág.5

se passa a seu redor. Captou comportamentos tensos, olhares, desvios, classes “menores”, perigos, medos, relações de poder.

A criança benjaminiana tem uma linguagem mergulhada nas experiências vividas, sem distanciar as palavras das coisas, o que leva a uma aproximação maior entre sujeito e objeto. Também gosta de escapar, tem gosto pelos limiares, pelos lugares de fuga. Tenta não se prender às regras e convenções do mundo adulto. Gosta de explorar o desconhecido.

“Podemos, pois, enfatizar que as imagens de infância construídas por este pensador berlinense são afirmações da sua potencialidade como sujeito da história, a despeito da rede de dominação na qual se encontrava historicamente inserida. Além disso, é possível, através do diálogo com o texto benjaminiano, avançarmos em nossas reflexões relativamente à tal temática, questionando e ultrapassando tendências culturais ainda persistentes. Refiro-me ao questionamento do estilhaçamento das relações sócias, à racionalidade instrumental gerando a hierarquização dos saberes, a desqualificação da criança, seja como produtora de conhecimentos, seja como pessoa inteira, portadora de singularidades.”³

A partir do momento em que reconhecemos a criança e o adolescente como *sujeito*, em sua singularidade, podemos dar valor ao seu conhecimento, à sua capacidade de compreender. Conseguimos perceber e respeitar sua capacidade de elaborar relações e de construir suas próprias visões de história. Ela(e) é capaz de produzir e sua produção é diferenciada. Nem melhor nem pior que a de um adulto. Apenas singular, própria, construída a partir de particularidades históricas.

³ Galzerani, Maria Carolina Bovério. “Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin” in Faria, Ana Lúcia Goulart (e outras orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*.pág. 61, Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

³ Galzerani, Maria Carolina Bovério. “*Memória, História e (Re)Invenção Educacional: Uma Tessitura Coletiva Na Escola Pública*” in MENEZES, Maria Cristina (org). *Memória, história e educação*. S.P.: Editora da Unicamp, 2004.

Tendo em mente, então, que meus alunos eram capazes de compreender, a seu modo, as relações que os cercavam, planejei, junto à minha orientadora, uma atividade de rememoração com os mesmos.

Queria que os alunos, além de compreender a história dos negros escravizados no Brasil Colônia, pudessem notar a sua ligação pessoal com a questão negra. Gostaria que percebessem que, se há discriminação e preconceito na cultura escolar e extra-escolar, esse problema deve ser enfrentado por todos, já que, para mim, um problema como este, envolve e atinge a todos.

Mas sabia muito bem que para alcançar algum resultado eu teria que vencer a barreira da racionalidade instrumental e chegar até os sentimentos mais íntimos de meus alunos em relação a esta questão tão complexa. Eles teriam que refletir a respeito de sentimentos que foram sendo construídos ao longo de sua existência como filhos, alunos, companheiros de brincadeiras...

"O ato de rememoração, para Benjamin possibilita a recuperação de dimensões pessoais perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como confirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com "outras" pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquiri sentido na articulação com a memória coletiva.

Rememorar, além disso, para este filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre-igual e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se

*trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente.*⁴

No rememorar, a criança pode perceber o que se passa em torno de si e repensar suas atitudes, posicionar-se e agir de forma mais adequada. Não adiantava, portanto, que eu lhes oferecesse informações ou opiniões prontas, distantes de sua própria experiência.

Mas, como trabalhar com as incertezas e incompletudes no ato educacional de conhecimentos e de sensibilidades, em uma cultura escolar na qual reina a verdade absoluta e a racionalidade instrumental? Nesse ponto do trabalho com os alunos, várias incertezas acompanhavam-me. Eu tinha muitos temores, pois, não gostaria de estar fazendo dos meus alunos cobaias.

Lentamente fui percebendo que o fato de ter trabalhado de maneira diferenciada a produção de conhecimentos histórico-escolar relativa à escravidão no Brasil permitiu que o meu trabalho educacional com a rememoração transcorresse com maior tranquilidade e segurança.

Por não ter focalizado, junto aos alunos, os conteúdos dos livros didáticos de forma ordenada, como se a história seguisse uma seqüência temporal rígida e pré-determinada, o trabalho com a memória pareceu-me muito adequado, pois, em termos de temporariedade, as duas metodologias estavam muito próximas. Os tempos se entrecruzaram em nossa pesquisa, tal como se cruzam na memória, nos libertando de uma noção temporal seqüencial e pré-determinada.

Também tínhamos atentado às razões pelas quais o discurso dos historiadores foi construído. O conteúdo deixara de ser tomado como verdade absoluta para passar a ser compreendido como produção historicamente datada. O produtor aparecera por traz do texto e na própria linguagem do texto. E, com ele, seus interesses políticos.

Os alunos tinham podido perceber o mundo como algo complexo e diversificado, podendo desfazer-se de concepções dicotômicas de bom e mal em

⁴ Galzerani, Maria Carolina Bovério. "Memória, História e (Re)Invenção Educacional: Uma Tessitura Coletiva Na Escola Pública" In MENEZES, Maria Cristina (org). *Memória, história e educação*. S.P.: Editora da Unicamp, 2004.

relação aos personagens históricos estudados. Puderam tomar posição frente ao que foi estudado, direcionando sua compreensão das coisas.

Puderam conhecer o “outro”, em grande parte das vezes suprimido da história. Dialogar com os rastros das pessoas que viveram no Brasil Colônia, produzindo conhecimento sobre os escravos, visualizados como pessoas humanas.

Tinham produzido conhecimento histórico, relacionando-o às suas experiências vividas, e nesse sentido, não deixaram de lado os conflitos e as contradições – sem perder de vista as diferenças específicas. De modo que aquele choque metodológico que temi que ocorresse ao trabalharmos com a memória em sala de aula, não aconteceu, pois, eu já havia trabalhado com uma visão de história que não trazia verdades absolutas. Que não se distanciava das experiências vividas e que já questionava o conhecimento histórico mecânico, determinista, monovalente. E que, portanto, não se apartava totalmente do conceito de memória, que pretendia focalizar.

E todas estas constatações foram construídas junto aos alunos, de maneira que eles tinham consciência dos objetivos e caminhos priorizados nessa etapa das atividades educacionais.

Iniciei o trabalho com a questão da memória logo após o término das avaliações sobre o Brasil Colônia. Como não havia um material sobre o tema que considerássemos adequado para trabalhar com as classes, decidimos, eu e minha orientadora, elaborar um texto escrito, bem como propor uma atividade para colocá-lo em ação educacionalmente.

Com essa atividade, eu pretendia levar os alunos a pensarem o quanto a produção de conhecimento histórico-escolar está diretamente relacionada à nossas vidas. O quanto, eles próprios alunos, estavam inseridos na história como sujeitos e, sendo assim, o quanto suas ações são importantes para que possamos construir relações mais solidárias, mais conscientes com as pessoas com as quais convivemos.

A seguir apresento a atividade tal como foi apresentada aos alunos.

RECORDANDO OS NOSSOS PASSOS

Nós estamos desenvolvendo um trabalho de pesquisa no qual estamos tentando entender o que foi a escravidão na época em que o Brasil foi colônia de Portugal. Para isto, utilizamos primeiro, imagens iconográficas de escravos produzidas neste período por artistas como Franz Post, Rugendas e Debret. As análises destas imagens nos levaram a perceber que, longe de trazer verdades sobre os escravos, elas traziam o olhar do artista sobre as coisas que ele viu aqui no Brasil. Depois, pesquisamos em livros e documentos como era ser escravo no Brasil Colônia. Descobrimos que uma pessoa na condição de escravo teria uma vida diferente, dependendo de seu ofício, se seu status no lugar de produção, do lugar para onde era levado para trabalhar (campo, cidade, minas de ouro, dentro ou fora das casas), de como era seu relacionamento com seus donos,...

Agora, vamos tentar entender de que maneira este passado de nosso país, tão marcado pela escravidão (foram quase 400 anos), tem deixado marcas em nossa sociedade atual, em especial para as pessoas que descendem destes escravos que tanto trabalharam para construir a sociedade brasileira.

Mas precisamos saber o que nós temos a ver com isto. Que marcas a questão negra deixa em nossa vida e na maneira como nos relacionamos com as pessoas? Para responder a estas questões estou propondo uma atividade bem diferente.

A MEMÓRIA, A HISTÓRIA E A REMEMORAÇÃO

A Memória é uma parenta meio esquecida da História. Quando falamos em estudar História, estamos nos referindo a um conhecimento científico que normalmente é produzido por pessoas especializadas. Como são estudiosos que pesquisam e escrevem os livros de História, nossa tendência é a de acreditar que tudo o que dizem é verdade.

Não estou querendo dizer que não é bom estudar História. Ao contrário, o estudo da História nos traz inúmeras contribuições, desde que fiquemos atentos em relação a quem está produzindo o conhecimento histórico e de que posição este profissional fala. Não devemos acreditar em uma única posição como sendo a mais certa.

Quem escreve a História tem motivos políticos bem específicos. Está defendendo certas idéias e devemos ficar atentos a esta posição do autor para julgar até que ponto concordamos ou não. Senão, corremos o risco de achar mos que o certo é termos a mesma opinião que o autor. E isto ocorre muito na escola. Além disso, os textos dos livros são técnicos e é preciso fazer um esforço para entendê-los. Na escola, a História é uma disciplina e, realmente, é toda "disciplinadinha".

Já a Memória é bem diferente. Ela pode ser produzida por qualquer pessoa. Aliás, todos nós temos memória. Todos trazemos conosco lembranças, que são significativas e que não falam só de nós, mas também sobre pessoas com as quais convivemos.

A Memória não é nada disciplinada. Ela vai e volta no tempo e no espaço com uma rapidez tremenda, como se fosse raios ou flashes luminosos, trazendo fatos significativos para a pessoa, fatos estes relacionados com outros, tecendo uma trama cheia de nós.

Ela não fala só do passado. Normalmente ela parte do presente, despertada por alguém ou alguma coisa e vai para o passado, pulando de tempos em tempos, de um lugar para o outro e volta cheia de emoções e sentidos, para o lugar de onde saiu, o presente. Portanto, não é muito rígida e técnica. Qualquer coisa pode despertá-la: um ruído, um cheiro, uma música.

Não é ordenada e não traz só coisas boas. Ela pode trazer também aquilo que não deu certo, que não é tão bonito de se mostrar. Não traz certezas. Pode mostrar o ser humano como ele realmente é.

A Memória se faz também pelo esquecimento. Nossa mente seleciona o que devemos ou não nos lembrar. Às vezes é muito importante conseguir se esquecer de certas coisas para que possamos levar nossa vida em frente.

Mas a Memória traz certos perigos também! Uma pessoa, ou um grupo de pessoas, podem querer usar sua própria memória como meio de dominar as outras, como meio de manter sua posição privilegiada na sociedade.

Porém, se não houver estas idéias de dominação, o uso da memória pode ter um poder muito grande de unir as pessoas, pois permite que elas troquem suas experiências.

Foi Walter Benjamin, um pensador alemão que viveu no início do séc. XX e morreu durante a 2ª Guerra Mundial, que fortaleceu a idéia de usarmos mais a rememoração (ato de trazer as nossas memórias para o presente para que elas nos orientem). Ele era um filósofo muito sensível, preocupado em questionar o modo das pessoas viverem no interior da chamada "modernidade", tentando resgatar alguns valores perdidos. Valores como a relação entre o presente, passado e futuro, a importância da troca das visões de mundo e das sensibilidades, do respeito aos saberes dos menos favorecidos.

Segundo este pensador, lembrar não é igual a escrever uma autobiografia, não é contar só nossa história. É contar a história de todas as pessoas e de todos os fatos que têm algo a ver com a pessoa que lembra.

Quem lembra percebe o quanto sua história é singular. Lembra-se de seus projetos, pensa no que não deu certo, de como eram as relações entre as pessoas e consegue visualizar um futuro para si, em conjunto com as pessoas que o rodeiam.

Se conseguirmos que, a Memória e a História caminhem juntas, teremos um bom conhecimento do passado, mas um conhecimento mais próximo de nossas vidas, no qual somos participantes ativos. Um conhecimento que, partindo do presente, pode nos mostrar caminhos para o futuro.

ATIVIDADE DE REMEMORAÇÃO

Para dar continuidade à nossa pesquisa sobre a questão negra nos dias de hoje vamos então fazer uma rememoração.

Queremos, com isto, encontrar as repostas a certas questões, tais como:

De que maneira eu percebo as dificuldades que as pessoas negras passam hoje em dia?

Que tipo de coisas eu ouvi de meus parentes e amigos em relação às pessoas que são diferentes de mim?

Que tipo de experiências eu já tive com pessoas que eu considero diferentes? O que eu senti? Medo e/ou vontade de estar junto e/ou dificuldade de me relacionar com quem considero diferente? Por quê? O que já aconteceu ou o que eu já ouvi para sentir isto?

Em que situações eu mesmo fui considerado diferente? Sofri com isto?

Faremos da seguinte maneira:

Escolha um lugar bem calmo de nossa escola.

Em uma folha de papel, escreva as coisas de que se lembra em relação ao que você já ouviu falar ou que você já sentiu ou percebeu em relação às pessoas negras.

Comece falando de onde e quando você está falando e deixe sua memória o levar.

Conte como os tempos e os lugares se cruzaram.

*Você não se lembra só de você. Conte quem são as pessoas, o que fizeram ou disseram. Traga a história dos outros junto com a sua.
Não pense que o que você sentia ou pensava quando era pequeno era bobagem.
Dê ouvido às suas lembranças de criança.*

Portanto, o convite realizado aos alunos, foi o de continuar a pesquisa, agora a partir do diálogo com uma outra fonte, ou seja, com próprias memórias.

A leitura, em sala de aula, do texto por nós elaborado foi instigante, pois, os alunos compreenderam imediatamente o que estava lhes apresentando e passaram a relatar - todos ao mesmo tempo - experiências com memórias olfativas, auditivas...

Eu mesma aproveitei tal leitura para realizar rememorações. No momento em que li o texto, na primeira classe, estava ocorrendo um temporal muito intenso, de forma que se formou um raio com um estrondo muito forte, o que levou muitas meninas a gritarem assustadas. Aproveitei o momento e fui contando para a classe as experiências que já tive em relação às chuvas fortes nas escolas por onde passei, os problemas que ocorreram e como foram resolvidos de forma satisfatória ou não. Após ter feito essa rememoração, procurei explicitar como produzi tal processo de rememoração, iniciando no presente e partindo para vários tempos, sem uma ordem definida.

Num segundo momento, entreguei a proposta de trabalho. Também imediatamente, a maioria dos alunos foi recordando-se de fatos por eles vividos. Desse momento em diante, propus que fôssemos procurar um lugar calmo na escola (debaixo de umas árvores, num local mais afastado) e que eles produzissem uma primeira versão, na qual deveriam expressar-se de forma escrita, de maneira solta para, depois, organizar melhor sua elaboração.

Ficamos, pelo menos, umas quatro aulas para elaborar estes textos. A maior dificuldade foi a expressão escrita de suas rememorações. Orientei para que não afastassem suas produções escritas de suas narrativas orais – apresentadas em classe. Mesmo assim, percebi uma considerável diferença entre o que fora explicitado por eles, oralmente, e o resultado final redigido. Muitas experiências ficaram de fora, seja por esquecimento, por vergonha, ou, ainda, por dificuldade em expressá-las por escrito.

Fui percebendo, ao longo da atividade, que era necessário uma troca de idéias entre os alunos. Muitos vieram conversar comigo por acharem que não seriam capazes de se lembrar de nada sobre o assunto. Comecei a citar

experiências de alunos de outras classes (sem indicar nomes) que haviam me relatado algum fato, e acabei narrando diversos casos diferentes: aquele que sentia medo de negros, aquele que tinha amigos negros ou negros na família e os respeitavam muito, aqueles cujos pais diziam que era necessário ter respeito em relação às pessoas diferentes ou aquele que se criou com pessoas que não sabem respeitar as diferenças, ouvindo comentários desabonadores e até mesmo piadas. Ouvindo os relatos de outros alunos – “uma conversa puxa a outra” – eles puderam se lembrar de fatos ocorridos com eles mesmos.

Fatos pequenos, que pareciam ter nenhuma importância, começaram a povoar nossas conversas. E os alunos puderam perceber e fortalecer a percepção de algumas dimensões às quais, a princípio, não davam muita atenção.

A minha conduta, nesse momento, foi a de me abster de qualquer opinião. Procurei, em minha fala, não destacar um só tipo de visão em relação à questão do preconceito e da discriminação. Não toquei, em nenhum momento, na questão do racismo. Nem anteriormente, durante a pesquisa histórica. Quando esse conceito surgia nos discursos dos alunos, é porque eles próprios o focalizavam.

Também procurei não repreender as brincadeiras de mau gosto. Percebi, de uma forma geral entre os alunos, que, quando começávamos a falar de pessoas negras, sempre existia um grupo de alunos que comandava as brincadeiras. Contavam piadas, provocavam algum colega, comparando-o aos negros, como se o fato de ser negro fosse uma coisa negativa. E os outros alunos, mesmo os que não aprovavam essas brincadeiras, muitas vezes calavam-se, fazendo com que o discurso deste grupo se fortalecesse bastante. Ouvi muitas piadas e provocações durante essa atividade e procurei estimular esses alunos a pensarem se haviam aprendido esse tipo de comportamento com alguém, o que havia acontecido para que pensassem desta forma. Percebi que os alunos confiavam muito em mim. Contavam fatos muito desagradáveis de pessoas de suas famílias. Situações muito graves de preconceito e discriminação, dignas de processos judiciais. Fiquei bastante surpreendida com essa facilidade que os alunos tinham em expor suas vidas, principalmente em se falando de um assunto tão delicado e tão velado em nossa sociedade.

A leitura destes textos foi outro momento importante do trabalho. Tive a sensação de estar “entrando no âmago” de meus alunos. Fiquei extremamente emocionada, a ponto de sentir um pequeno mal estar. Percebi que tinha em minhas mãos algo com o qual deveria tomar o máximo de cuidado. Eram revelações muito íntimas de sentimentos, de casos de família, de histórias de vida. Pude, através dessa leitura, conhecer profundamente meu aluno: o que ele temia, seus medos, seus ódios, sua ternura, sua capacidade de solidarizar-se com o outro, suas percepções, suas indignações. Nunca, em minha vida de professora, tinha me aproximado tanto de tantos alunos ao mesmo tempo.

Também pude perceber muito do que ocorre na escola, sob o olhar dos meus alunos. A diversidade de situações e de posicionamentos em relação à questão do preconceito e da discriminação, foi o que mais me chamou a atenção.

É possível destacar outro ponto: a participação dos pais e das mães na orientação de seus filhos no que se refere ao relacionamento com pessoas consideradas diferentes.

Destaco, ainda, as sensibilidades registradas pelos alunos face um mundo cultural fundado no tempo das intensas concorrências mercadológicas. Tempo em que os indivíduos são, muitas vezes, penalizados, caso não demonstrem ser “bons” o suficiente para conviver com seus pares, caso não se encaixem perfeitamente nos modelos dominantes, podendo ser excluídos, marginalizados.

Pretendo fazer uma apresentação dessas lembranças, selecionando pequenos trechos das memórias dos alunos. A diversidade de situações é muito grande, não sendo possível dar conta de toda produção discente neste trabalho - já que são lembranças de mais de cem alunos, cada uma com uma experiência de vida digna de atenção.

Com o objetivo de abranger essa diversidade, passo a apresentar os temas que foram selecionados, iniciando pelas situações que, na maioria das vezes, são discutidas em trabalhos sobre racismo ou racismo nas escolas, para depois ir trabalhando outros preconceitos e outras possibilidades.

Ao lermos as lembranças, temos a possibilidade de conhecer como se dão as relações inter-pessoais nesse grupo da cidade de Campinas, S.P..

Circulando pelos shoppings, ruas, clubes, escolas; convivendo dentro das casas; expressando sentimentos e angústias; pais tentando educar e proteger seus filhos em uma sociedade violenta e cheia de perigos; algumas vezes sendo agentes de uma sociedade mais justa e mais fraterna; outras vezes, ao mesmo tempo, e de forma ambígua, (re)produzindo noções não muito adequadas, do ponto de vista de quem pretende construir a paz.

Cenas de discriminação e preconceito vivenciadas pelos alunos:

É surpreendente perceber que ocorrem tantos casos de preconceito e discriminação nos espaços freqüentados pelos alunos cotidianamente. A primeira coisa que chama a atenção é o fato de os alunos mostrarem-se, em suas lembranças, muito atentos ao que ocorre ao seu lado:

"Antes de iniciar o meu trabalho, eu estava conversando com a minha amiga e ela me fez lembrar um acontecimento que nós presenciamos..."

Nós estávamos no estacionamento do shopping há muito tempo. E houve um assalto em uma loja. O guarda estava acusando um menino negro, mas aquele menino esteve o tempo todo no estacionamento, nós vimos..."

Eu achei um absurdo, eu sabia que não tinha sido ele. Esse ato de racismo foi muito injusto, fiquei muito abalada com esse acontecimento..." (texto produzido pela aluna M. da 6ª série A).

"Nesta atividade de lembrança eu me recordei de quando estava andando de carro com meus pais e minha irmã. Nós estávamos indo para o shopping.

Quando paramos em um sinal de trânsito, quase chegando no shopping, vimos dois negros parados no acostamento sendo revistados

por quatro policiais militares, todos armados. Um dos negros estava mostrando os documentos do carro.

Acho que se fossem pessoas (homens) "brancos" não seriam barrados e outra o carro era muito bonito e "importado". (Texto produzido pelo aluno B. da 6ª série A).

As crianças e/ou pré-adolescentes que encontrei nessas lembranças são muito protegidos. Eles estão, na maioria das vezes, andando em carros particulares, freqüentando ambientes severamente seguros. Mas isso não impede que percebam a exclusão - acompanhada da discriminação - e fiquem indignados frente ao problema. Não é isso que eles desejam ver. Não acham comum que as pessoas se comportem dessa maneira.

"Uma vez minha irmã me contou que tinha na escola duas amigas, uma negra e uma branca que andavam juntas.

A minha irmã tinha uma amiga preconceituosa, que ao ver as duas andando juntas disse a minha irmã:

_ Nossa! Eu não teria coragem de ter uma amiga negra!

E aí minha irmã disse:

_ Ai, Gi deixa de ser preconceituosa!

Isso aconteceu aqui mesmo no São José." (texto produzido pela aluna K. da 6ª série B).

O preconceito está presente entre seus próprios pares, mas a criança focalizada não se abstém de discutir o problema.

"Quando eu estava na 4ª série, presenciei muitas situações de racismo. Havia um menino chamado M., ele era bem negro, todos gozavam dele, pois além de negro ele era pobre, mas eu conversava na boa com ele, não ligava para sua cor nem para sua condição financeira. O preconceito era demais. Ele se aproximava de um grupo para conversar eles se afastavam na mesma hora. Ele já chegou até a chorar, mas ninguém nem se importava com o que ele fazia ou deixava de fazer.

Essa é uma situação de preconceito contra os negros. Não importa o lugar, em todos eles são discriminados. São xingados de negão fedido,

de macaco. Não se imaginam na pele deles e não estão nem aí para seus sentimentos" (Texto produzido pelo aluno R. da 6ª série B).

É capaz de se indignar e de se colocar no lugar de quem sofre. Percebe a solidão e a falta de defesa de quem se vê sozinho, como diferente, em meio a pessoas fortalecidas pela companhia de seus iguais. E arrisca-se por este companheiro "diferente".

" Há dois anos eu morava em São Paulo, na época eu só tinha dez anos e morava perto de uma escola pública onde havia um grande preconceito com os negros.

Apesar de que a maioria eram negros o preconceito sempre existia.

Meu grande amigo era o único da classe dele negro e toda a classe o desprezava.

Um dia estávamos conversando e passou os "amigos" dele e nos desprezaram.

Ai outro dia ele foi até o shopping comigo, nós passávamos e todo mundo ficava olhando, ouvimos alguém falar:

- Olha um branquele com um rato de esgoto" (Texto produzido pelo aluno G. da 6ª série A).

E percebe o quanto a discriminação e o preconceito atinge o colega negro em sua auto-estima.

"Mais uma vez eu presenciei uma cena de preconceito das pessoas do "grupinho" contra o Arthur: eles gritavam crioulo! crioulo! café!.

O meu amigo ficou muito magoado com isso e disse:

_ Eu queria ser branco, negro é uma M..." " (Texto produzido pelo aluno N. da 6ª série A).

E enumera a grande quantidade de adjetivos com os quais as crianças negras são obrigadas a conviver.

"Eu tenho um amigo no clube que se chama D. e ele é negro e sofre muita discriminação porque tem uns moleques lá que ficam chamando ele de fuscão preto, churrasco, carvão, negão e etc. mas um monte de apelidos, eu acho, com quase toda certeza que ele não gosta, mas ele não fala, por quê se não, eles falam mais apelidos e ele acaba achando que é defeito ser negro." " (Texto produzido pelo aluno Ga. da 6ª série A).

Mas, às vezes, a criança pesquisada acaba, ela mesma, por reproduzir estas atitudes preconceituosas, cedendo às pressões de um grupo maior, o que lhe causa certo constrangimento.

"Me lembrei de quando estava na 3ª série e, na minha turma existia uma menina negra. Ela era minha amiga, no começo. Por ser negra, existia um certo preconceito de todos. Confesso que também tinha um certo preconceito. Quando todos a ofendiam eu até defendia. Depois, quando começaram a falar: "Como você tem CORAGEM de andar com ela?" Aí eu também comecei a falar algumas coisas ofensivas. Quando eu lembro dos absurdos que já disse, me considero sem sentimentos, por achar que só pela cor ela não seria igual a qualquer um." (texto produzido pela aluna I. da 6ª série D).

No caso a seguir, a criança enfocada não se sente nem um pouco constrangida:

"As lembranças se deram, pois esses fatos foram muito recentes. Então conforme fui lembrando de um, veio o outro e assim por diante. Eu me lembrei de uma vez que eu xinguei um negro de macaco F.D.P. e quando o Kiko chamou um negro de preto safado. Lá estava minha mãe e minha irmã, a gente tava voltando do shopping a mais ou menos duas semanas e a situação do Kiko foi um pouco antes do meio do ano. Todo mundo estava no ônibus indo para o Hopi-Hari". (Texto produzido pelo aluno D. da 6ª série C).

Se parássemos as análises por aqui, chegaríamos, então, à conclusão de que nossa sociedade é racista e que a escola é um dos ambientes que mais reproduz o racismo.

Mas, como havia anunciado mais acima, a diversidade de casos é muito grande. Então, sem negar que existe o preconceito e a discriminação racial, mesmo porque foram mostrados de forma enfática pelos alunos em suas lembranças – sendo difícil encontrar algum deles que não tenha presenciado nenhuma situação ou pelo menos ouvido falar – gostaria de chamar a atenção para outros pontos, outras situações, outras atitudes, outras possibilidades.

Acredito que um trabalho de pesquisa não deve só comprovar aquilo que todo mundo já sabe, no caso, que existe discriminação e preconceito em nossa sociedade, mas que deve apontar caminhos possíveis para que se possa reverter esta situação.

É neste sentido que meu trabalho aproxima-se de uma “pesquisa-ação” – sem dar conta, como já havia anunciado na Introdução, de todas suas características -, pois pretendo ir além das simples constatações. Pretendo discutir possíveis caminhos para o enfrentamento do problema que me dispus a discutir.

Nesta ênfase de pesquisa é necessário também um desprendimento do pesquisador no sentido de não querer controlar demasiadamente, pré-estabelecer os resultados. Ele deve estar aberto às possíveis variáveis de ação, dentro do grupo pesquisado.

Por isso, foi necessária uma leitura mais atenta e abrangente das lembranças de meus alunos. Uma leitura que não selecionasse somente o que eu havia desejado a priori, mas, que permitisse que a voz dos alunos fosse ouvida, deixando que suas vidas e suas ações pudessem ser compreendidas na inteireza, nas suas diversas e complexas manifestações.

Uma outra questão que eu gostaria de colocar nesse momento, e que me intrigou muito ao fazer a leitura dos escritos de meus alunos, tem a ver com a construção do conhecimento histórico-escolar, no que diz respeito ao preconceito e ao não preconceito existente entre eles.

Em suas falas, percebe-se que muitos dos alunos que participaram dessa pesquisa têm consciência de que, tanto o preconceito quanto o não preconceito é uma coisa aprendida, construída socialmente. Relatam o envolvimento das diversas pessoas que os educaram no decorrer de suas vidas: seus pais, avós, tios, irmãos, colegas. Porém, mesmo em situações de conflito ocorridos em sala de aula ou em parquinhos e pátios de escolas, a figura do professor não é citada como alguém que tenha colaborado para esta construção de visões a cerca do outro.

O porquê dessa não presença do professor nas lembranças dos alunos é algo que não posso, neste momento, compreender totalmente. Apenas posso levantar hipóteses para colaborar nesta discussão.

Primeiramente, podemos cogitar que os alunos, como uma forma de fuga da autoridade do professor, estivessem “esquecendo-se” de possíveis palavras de orientação desses profissionais, no sentido de como se relacionar com seus companheiros de classe de forma respeitosa.

Ou mesmo, que os alunos não tivessem conseguido introjetar a fala do professor relativa a tal questão, ao longo de sua vida escolar, talvez porque este professor não tivesse conseguido estabelecer uma mediação entre o conhecimento objetivado e a vida do aluno. Ao falar sobre o respeito e a igualdade que os alunos deveriam ter, ao lidar com as pessoas, os professores não teriam conseguido levar os alunos a perceberem que, nas suas próprias relações, estas normas de convivência deveriam ser seguidas. As aulas talvez tivessem sido ministradas de forma automatizada, sem potencializar a relação entre o que é falado e o que é vivido.

Este distanciamento entre o mundo do professor adulto e do aluno criança talvez impedisse o professor de captar o que os alunos vivem ou sentem, sem perceber que os conflitos e as brincadeiras de mau gosto não devem ser encarados como algo “natural”.

Ou ainda, poderia levantar hipóteses baseando-me nos estudos acerca da reprodução do racismo nas escolas. De acordo com estes estudos⁵, a escola é responsável por reproduzir o racismo devido a um “silenciamento” frente ao preconceito.

Ana Maria Niemeyer, em recente pesquisa-ação desenvolvida em duas escolas paulistanas⁶, afirma que os professores das escolas pesquisadas, via de regra, negam a existência do racismo nas mesmas.

“Havia, além disso, uma falta de atenção ao conteúdo preconceituoso e racista de livros didáticos e de trabalhos de alunos. Observamos, ainda, uma desinformação por parte do corpo docente do que é racismo. Confunde-se, por exemplo, a falta de afinidade com a cultura de um determinado povo, com racismo. Muitas vezes, diante de um preconceito, de uma discriminação e até de uma situação racista, os professores ficam calados porque não sabem como identificar aquela atitude e, portanto, como discuti-la com a classe. Outras vezes, porém, se omitem porque não estão habituados a pensar no significado de comportamentos como esses na auto-estima de seus alunos e alunas. Também existem aqueles que se calam porque são racistas. E aqueles que se manifestam pelas mesmas razões. Foi o caso de um professor da escola estadual que interpelou um aluno chamando-o de maloqueiro e macaco”⁷

⁵ Dentre estes estudos destaco o trabalho de Eliane, dos Santos Cavalleiro: **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.**

⁶ NIEMEYER, Ana Maria de. “O silenciamento do “negro” na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas”. In **RUA: Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp**. Campinas, 8: 43-72, 2002.

Cenas de conflitos, provocações, medos.

É errôneo acreditar que só as crianças brancas são capazes de provocar, de humilhar, de coagir. Se pensarmos assim, estaremos trabalhando com imagens monovalentes, dicotômicas, maniqueístas. Neste mesmo raciocínio não dialético, poderemos acreditar que as pessoas ou crianças negras são passivas, são incapazes.

É preciso entender essas situações como relações que têm muitas vias, muitos lados, muitas faces. Essa complexidade de relações deve ser levada em conta. Neste sentido, não é interessante que tenhamos uma visão desses conflitos permeada pela dicotomia “bem e mal”, “sofredor e perverso”. Temos que entender qualquer ser humano como múltiplo e muitas vezes contraditório, ambivalente. Só assim poderemos nos abrir para uma discussão mais ampla e mais séria sobre essa questão tão constrangedora.

Acompanhemos o caso, relatado abaixo por um aluno, cujo companheiro de viagem aproveitava-se da condição de negro para sair-se bem nas brigas:

“Quando eu estava na 3ª série havia um menino negro na van que eu ia na escola, ele era um garoto muito chato, um pentelho e todos o chamavam de café, por ele ser negro.

Eu achava o apelido dele bem engraçado, não sabia o porquê, mas achava engraçado.

Ele se achava o máximo, provocava todos que estava na van e desrespeitava a dona da van.

Também chamavam ele de outras coisas, como por exemplo: cocô, pretinho e carvão, mas ele também falava mal dos outros.

Havia também outro garoto negro, ele era problemático, era um garoto adotado.

Ele era tão sem educação que ele batia nas meninas e chingava as pessoas da van, mais que o outro garoto, falava muito palavrão e, quando alguém chingava ele ou batia nele, ele se fazia de inocente e

⁷ Idem. Págs. 46-47.

dedava para a dona da van, e ela dava bronca em nós e o garoto ficava todo feliz.” (Texto produzido pelo aluno C. da 6ª série A).

O aluno em questão rememora sua experiência com os garotos negros com os quais conviveu na *van* (transporte escolar). Quero chamar a atenção do leitor para o tipo de relação estabelecida entre os alunos, na qual nenhum deles é vítima. É obvio que o modo como os companheiros de viagem reagiam às provocações do colega era a de tomar suas características físicas de modo pejorativo. Porém, deve-se levar em conta a maneira como esse aluno gravou em sua memória a dificuldade em lidar com esses companheiros de viagem que eram, ao mesmo tempo, provocativos e aproveitadores do fato de serem negros. O ressentimento foi gerado de ambos os lados.

Encontrei, nas relações estabelecidas pelos alunos, conflitos muito sérios. Alguns deles, submetidos a situações de violência que marcaram suas relações com as pessoas. Assim é o caso do aluno a seguir, que viveu um assalto praticado por dois negros em sua casa e que foi perseguido por outros, que queriam tomar suas bicicleta:

“Por isso, a partir daí, peguei um certo preconceito diante de negros. Mas tenho muitos amigos negros, todos muito bons e legais. Só que quando avisto um negro na rua olhando para mim, pego um certo preconceito por ele. Mas, em todo caso, só não gosto definitivamente de um negro quando ele me encara e mexe comigo” (Texto produzido pelo aluno T. da 6ª série A).

São crianças ou pré-adolescentes que não têm muita tranqüilidade em andar nas ruas ou, mesmo, em ficar em casa. E, entre os jovens, as provocações e ameaças são constantes, o que os leva a se unirem em grupos de “iguais”. Em alguns casos o ressentimento que se cria chega a ser bem grande e passa a determinar as atitudes das pessoas.

“A lembrança que eu tenho é de quando o meu pai tinha uma padaria. Ele era assaltado por negros mais ou menos 1 vez por semana.

Então o meu pai tinha mais medo de negros do que brancos. Tanto que hoje em dia, às vezes, quando eu vejo um negro que não conheço e que tenha uma aparência suspeita, eu fico com mais medo dele. A minha família foi assaltada 5 vezes por negros e brancos, mas na maioria era negros e isto interfere muito na minha vida, por que eu e minha família estamos com trauma disso e isso não acontece só hoje em dia. Mas isso não vai ficar a vida inteira por que no começo do ano que vem eu vou embora para Portugal e vou morar lá.” (Texto produzido pelo aluno A. da 6ª série A).

É nesse sentido que digo terem os conflitos muitas dimensões, sendo necessário nos abirmos para perceber que existe sofrimento sendo gerado a partir destes conflitos e que esse sofrimento está nos dois lados. Não posso deixar de me preocupar com os alunos só porque são brancos e de famílias bem estabelecidas. O ressentimento está se instalando neles também. A vida está se complicando para eles também. E é grave quando esse ressentimento faz com que o aluno veja o “outro” de uma forma generalizada, preconceituosa, banalizada.

Mas não é sempre que isso acontece:

“Todas essas lembranças se deram quando eu lembrei de um assalto na minha casa que foi feito por negros.

Eu fui assaltado duas vezes. A segunda vez, as três pessoas que entraram em minha casa eram negras. Após isso quando eu saía na rua via negros com roupas estranhas ou rasgadas (às vezes podia ser até pedreiro) ficava com medo e passava reto nem olhava nele. A minha prima N. estava nesse assalto, e alguns dias após, um pedreiro (negro) que trabalhava na minha casa, foi buscar um saco de cimento na casa do meu tio que é meu vizinho, e meu pai deixava os materiais de construção lá, então o pedreiro tocou a campainha da casa de meu tio e minha prima N. que olhou na janela para ver quem era, ficou morrendo de medo e ligou para a polícia, uns minutos após a polícia chegou e sobrou para ele (pedreiro), a partir daí não sei mais o que aconteceu” (Texto produzido pelo aluno L. da 6ª série A).

O aluno conseguiu perceber que a atitude generalista da prima, ao desconfiar do pedreiro e achar que só porque era negro poderia ser ladrão, acabou por prejudicar aquela pessoa.

"Uma vez na rua da minha casa estava passando uma pessoa negra, fiquei com medo pois ele era negro, daí fingi que estava entrando em casa, mas ele nem ligou e passou reto tranqüilamente e eu voltei a brincar na rua.

Uma vez, eu e meu amigo íamos comprar bombinhas. Quando estávamos subindo uma rua, dois negros em uma carroça parecia que estava nos seguindo. Eu e meu amigo saímos correndo e nos escondemos em uma farmácia. Eles passaram reto. Eu e meu amigo ficamos com medo, mas acredito que se fosse um branco eu não ficariam com medo.

Uma vez, no Taquaral, vi um negro apanhando de três brancos, só porque os brancos não gostavam dos negros".(Texto produzido pelo aluno J. da 6ª série A).

Nesse caso, igualmente, o aluno percebe que o medo que sente é imaginário. Nada que temia, em relação às pessoas que encontrava na rua, aconteceu. Porém, percebeu que o perigo é concreto em relação ao ser negro, pois presenciou uma cena de violência sofrida por um afro-descendente.

A questão do medo - real ou imaginário - chama muito a atenção, pois é um fator constante nas lembranças. As crianças, contemporaneamente, crescem convivendo com adultos que temem a violência da cidade, o desconhecido, o incontrolável e que se comportam de forma a estigmatizar o negro como causador da violência. A criança pesquisada não só é capaz de perceber a injustiça, como de julgar a atitude dos adultos.

"Eu, a minha mãe e a minha avó estávamos tomando um arzinho, para esperarmos meu pai.

Uma pessoa de cor ia pela calçada. Quando minha mãe e minha avó o avistaram, logo mandaram-me entrar para dentro de casa e

entraram logo atrás. Ele passou reto normalmente. Às vezes, julgamos pessoas pela sua aparência e isto está errado, pois não as conhecemos.
(Texto produzido pelo aluno M. da 6ª série A).

Um caso extremo é o que cito a seguir, merecedor de um acompanhamento mais cuidadoso de nossa parte, pois a meu ver, ao longo da pesquisa-ação, a aluna conseguiu rever seus conceitos, passando a desejar conviver com as pessoas que, antes, evitava. Apresento sua fala nesse momento para, mais adiante, relatar outros comportamentos que observei em relação a essa aluna.

“Agora vou falar sobre meus medos de negros: quando eu estudava no colégio C.A.P. tinha uma menina e um menino negros que tinham fama de violentos e fedorentos. Por isso eu tentava me afastar deles, quando eu os encontrava eu saía de perto deles e ia para perto de minha mãe. Por causa disso eu tinha um pouquinho de medo.

Eu acho que estas lembranças fazem eu me sentir diferente e com medos, por que se eu encontrar estes negros eu vou continuar com medo deles e também com nojo” (Texto produzido pela aluna T. da 6ª série B).

Conflitos, medos, ressentimentos, provocações, violências... Se interrompermos aqui nossas análises, ficaremos com a idéia de uma Campinas violenta e sem solução. Uma cidade na qual as pessoas se estranham constantemente e onde, como em qualquer cidade moderna, as relações se esfacelaram, levando as pessoas a não se conhecerem e não a confiarem umas nas outras.

Uma cidade na qual as pessoas negras, por serem excluídas, são as primeiras suspeitas. O convívio, então, torna-se impossível e poderemos estar caminhando rumo a um conflito mais grave.

Mas nós não vamos parar por aqui.

**O papel da família, as relações nas escolas, as escolhas pessoais, a empatia:
outras possibilidades de convivência.**

Da mesma maneira que me chamou muito a atenção ter encontrado nas lembranças das crianças vários casos de preconceitos e discriminações presenciados por elas – muito mais do que eu havia suposto anteriormente – também impressionou-me ter encontrado diversas situações em que a criança presencia embates entre pessoas que não aceitam atitudes discriminatórias e até de casos em que a própria criança coloca-se contra a discriminação.

Novamente gostaria de enfatizar que essa educação de respeito às diferenças, no caso desses alunos, restringiu-se - como mostram esses documentos - à família e aos colegas. Em nenhum conflito os professores foram citados. A própria escola em que trabalho não foi citada. A única menção que os alunos fazem à interferência da escola nesta discussão é o fato de terem lido, no livro didático de Língua Portuguesa, uma reportagem que tratava de um caso muito sério de discriminação, que resultou em indenização. Esse episódio do livro foi citado por vários alunos, o que nos faz pensar que valeu a pena aquele autor ter escolhido esse tema para a lição de interpretação de textos, já que os alunos demonstraram interesse e gravaram em suas memórias o episódio.

Em se falando de relações familiares, é possível encontrar entre as lembranças muitas atitudes diferentes. As crianças ouviram comentários de familiares e, a partir daí, tomaram suas próprias decisões, seja assumindo elas próprias uma postura discriminatória, seja rejeitando e criticando seus familiares.

Entre as pessoas mais apontadas pelos alunos como tendo atitudes preconceituosas estão os avós e os pais, mas sem ser possível fazer uma generalização. Da mesma forma, as mães parecem ser mais combativas, dispendo-se a educar para uma convivência mais respeitosa, mas, existem aquelas que dão conselhos bem preconceituosos.

É importante ter em mente a impossibilidade de sair de uma pesquisa como essa, com “resultados fechados”, com verdades absolutas. O trabalho com a memória nos traz esse desafio. Ela mostra o ser humano por inteiro, com suas contradições, ela traz várias pessoas, cada uma com uma experiência diferente. Para o pesquisador, fica a tarefa de não generalizar. Só é possível investigar as diferentes possibilidades, e são muitos os casos, cada um com sua especificidade e sua importância.

“Bom, minha história não irá ser muito comprida, pois não me lembro muito bem dela, mas ela é mais ou menos assim: o meu bisavô era muito, mas muito racista mesmo! Tanto é que quando passava um “negro” na frente dele já direto falava um palavrão horrível, se referindo ao “negro”” (Texto produzido pela aluna J. da 6ª série A).

“O meu avô é racista e me fala coisas. Mas minha mãe, que é filha dele, fala outras coisas, como não falar piadas de humor negro. Meu avô fala que os negros não prestam. Eu admiro a minha mãe, que conviveu com ele. Ela não é racista, pelo contrário, ela defende a raça negra” (Texto produzido pela aluna T. da 6ª série D).

“Com relação a negros, minha mãe e minha avó não tem nenhum preconceito, mas meu avô, quando vê um negro começa a xingá-lo. Ele também fala coisas do tipo: “a mesma coisa é preto no escuro”” (Texto produzido pelo aluno R. da 6ª série B).

Essa mudança de visão entre as gerações em relação à questão do negro, parece demonstrar um avanço, fruto das lutas culturais, na “realidade” contemporânea brasileira. Parecem-nos absurdos, hoje em dia, comportamentos como os desses senhores e eles fazem as crianças refletirem sobre as atitudes presenciadas.

“Minhas lembranças vieram quando a professora começou a falar dos negros para mim. Com a explicação da professora consegui lembrar de meu avô que dizia para mim que o negro não é boa companhia e ele não

deixava meu pai ter amizade com negro quando ele era pequeno. Eu lembro também que meu tio foi assaltado por um negro e quando eu passo do lado de algum eu lembro deste fato.” (Texto produzido pelo aluno D. da 6ª série B).

Para outros, a situação fica mais dúbia ainda, pois as ações se conflitam com as palavras, e a criança tem que se indispor com pessoas de sua própria família:

“ Eu já escutei minha mãe falar, aliás, ela me ensinou isso, que não se deve ter preconceito sobre nada, principalmente de negro!

Mas, mesmo assim, eu presenciei, dentro de minha casa, cenas de preconceito. Meu pai é cheio de fazer estas piadinhas” (Texto produzido pela aluna K. da 6ª série B).

Então, percebemos primeiramente que, segundo as experiências desse grupo de alunos, o preconceito não é tão velado como se costuma afirmar. O assunto está presente, existe uma tensão entre os familiares, alguns buscando educar para o respeito, outros dando exemplos preocupantes.

Também é possível perceber a sensibilidade da criança com a qual trabalhamos. Ela está atenta aos gestos menores e esses gestos resultam em atitudes, sobre as quais estarei fazendo uma discussão posteriormente.

“Muitos parentes meus não têm preconceito e tratam os negros normalmente como a todos, pois, eles me dizem que apesar da cor não há diferença alguma e que antes de nós termos preconceito para com os negros, primeiro devemos olhar o que realmente somos e como ficaríamos se ocorresse a mesma “brincadeira de mau gosto” (Texto produzido pela aluna P. da 6ª série B).

“Meu pai tem muitos amigos negros, ele não é racista e eu também não sou, por eles também são meus amigos.

Alguns familiares meus são racista, por que sempre que falam de negros eles falam mal. Quando eu ouço eles criticando os negros eu sei que é

mentira, por que eu conheço pessoas negras e sei que elas são o contrário do que meus parentes dizem.

Meus amigos me chamam de negro, mas eu não ligo, por que eu sei que eles estão brincando e ainda mais negro não é insulto e sim uma raça.”

(Texto produzido pelo aluno R. da 6ª série D).

O garoto em questão não tem a pele negra (ele é um garoto que veio de Minas Gerais e é um pouco mais moreno que os demais), mas ele nos informa sobre um hábito corrente entre os meninos, que é o de transformar características físicas em matéria de provocações e insultos. Chama a atenção a necessidade que os alunos com os quais elaborei a pesquisa têm em nomear o outro. Encontrei alguns casos de crianças que usaram a palavra “branco” ou “pessoas brancas”. É muito forte a necessidade de referir-se às pessoas a partir dos aspectos físicos.

Mas nesse caso, a convivência com pessoas negras e o exemplo do pai o levam a ressignificar a atitude dos colegas, anulando-as.

“Para eu lembrar do meu passado, eu não tive muita dificuldade, pois estas lembranças forma marcantes e acho que nunca esquecerei! Eu lembrei da minha amiga que era discriminada pela sua cor e uma outra amiga me pediu para eu me afastar dela, mas eu não aceitei! A outra lembrança é da minha ex-empregada. Ela era para mim uma segunda mãe e eu desde criança comecei a conviver com negros.(...) Bem, para mim, ter convivido com negros desde criança foi uma lição! Que todos somos iguais e que não importa a cor da pessoa e nem a raça! Não devemos julgar as pessoas pelo físico dela, mas sim pelo interior! (Texto produzido pela aluna A. da 6ª série A).

Gostaria de chamar a atenção para o fato de os alunos, muitas vezes, referirem-se ao termo “raça”. Nesse momento, a utilização desse conceito é espontânea, pois eu não quis, durante a 6ª série, trabalhar mais detalhadamente essa questão. Fui trabalhar este conceito com os alunos, de forma a tentar compreender sua origem e construção, apenas na 7ª série. Portanto, quando os

alunos utilizam a palavra "raça" nas lembranças, o fazem apoiando-se em conhecimentos anteriores.

É importante também que percebamos a emotividade contida nas lembranças. No caso da aluna citada acima, percebemos a saudade que tem da babá e o quanto essa pessoa tem significado para a sua vida. A convivência fez com que ela assumisse a atitude de impedir uma injustiça com a amiga discriminada. Não existe nela a sensação de medo, de insegurança frente ao desconhecido. É muito bonita a atitude da aluna A. Foi diante desse tipo de atitude que acabei me emocionando, pois, em meio a tantos conflitos e atitudes desrespeitosas, encontramos também a solidariedade, a amizade, a gratidão.

" As lembranças vieram facilmente, pois, sempre que me falam algo (qualquer coisa que seja) sobre pessoas negras, logo me lembro de uma amiga que tive.

Me lembrei dos tempos de infância quando eu brincava com a A. (minha amiga negra). Foi incrível, pois, em poucos minutos lembrei de tudo que a gente gostava de fazer, das brigas que tivemos e de quando nos "separamos" (quando perdemos o contato). Foi um tempo muito bom, que aprendi a perder o racismo da minha vida!

Hoje em dia quando ouço e vejo pessoas discriminando negros logo lembro da A., pois, quantas vezes estávamos conversando e passou alguém e zoou com ela!

Nós nos sentíamos muito mal com isso.

Não acho certo pessoas serem discriminadas por causa de sua raça." (Texto produzido pela aluna T. da 6ª série B).

"Também comecei a recordar que quando eu era pequena ... a minha melhor amiga se chamava D. e ela era negra. Até hoje eu troco cartas e e-mails com ela...ainda somos muito amigas...Não sei se era por causa da minha idade (5 anos) mas eu brincava e conversava com ela como conversava e brincava com outras meninas.

Eu acho que por causa dessa amizade de infância eu não sou "racista" em relação às pessoas diferentes de mim." (Texto produzido pela aluna C. da 6ª série A).

Infelizmente, nem todos tiveram essa possibilidade de convívio com pessoas de outras classes sociais, com portadores de alguma deficiência física, nem mesmo, com as de diferentes ascendências étnicas.

Essa falta de convivência mais plural, imposta pela opção de estudar numa escola particular, considerada por essas famílias como de melhor qualidade – e fortalecida pelo medo da violência urbana – a partir da qual os adultos restringem os lugares por onde esses alunos transitam, faz com que não possam ter experiências também diferenciadas, pautando-se por e reproduzindo as palavras e as histórias contadas por adultos ou por amigos.

"Pensando nisso, percebo que não há nenhum negro na escola. (...) Por quê? Talvez pelo preconceito no mercado de trabalho e conseqüentemente sua baixa renda, tão baixa que seus filhos só podem freqüentar a escola pública.

Esses fatos que lembrei também interferem em minha vida: eu pude perceber que não tenho amigos negros, que não há negros que estudem na escola, que não conheço nenhum negro, que quase todas as empregadas são negras, que o negro é discriminado no mercado de trabalho, que o racismo cerca os negros por todos os lados, etc." (Texto produzido pela aluna F. da 6ª série A).

Outro ponto que me chamou a atenção nessas narrativas dos alunos foi o fato de alguns terem demonstrado sentir maior empatia em relação às pessoas que são discriminadas. O fato de perceberem e de conseguirem se imaginar no lugar dessas pessoas, fez com que estes alunos - muitos sem ter contato direto com pessoas que não sejam as de seu convívio cotidiano - repudiassem comportamentos discriminatórios, desrespeitosos.

"As pessoas negras passam por muitas dificuldades. Eu sei disso porque uma vez, quando eu estava indo para o shopping Iguatemi, eu vi na favela muitos negros. A maioria deles está desempregada porque as pessoas não dão chances para eles mostrarem seu talento. Eles são iguais a nós, tem o mesmo direito que nós, é só a pele que é diferente.

Essa lembrança me mostrou que os negros não são como todos pensam." (Texto produzido pela aluna E. da 6ª série D).

Essa aluna afirmou, antes de escrever seu texto, que não conhecia nenhuma pessoa negra e que, por isso, teria muita dificuldade em estar recordando qualquer coisa sobre o assunto. Observamos, por suas memórias, que, apesar de estar isolada dos lugares em que usualmente é possível se encontrar pessoas de outras classes sociais, ela não deixou de perceber, de dentro de seu carro, essas diferenças e sentiu que essas pessoas passam por dificuldades. Ela não culpabilizou os moradores da favela por sua condição desfavorável e sim, outras pessoas que não lhe dão chances para mostrar o seu valor. Ela pôde perceber, apesar de seu isolamento, que nem todos têm as mesmas chances.

Mas quero focalizar mais detidamente essa capacidade de percepção aproximada em relação ao outro, via empatia.

Ao longo desse estudo, pude perceber que eu mesma presto muita atenção à maneira pela qual as pessoas relacionam-se em ambientes em que são obrigadas a interagir e como reagem nesta interação, principalmente em situações nas quais prevalecem uma certa hostilidade em relação às pessoas consideradas diferentes. A sala de aula é assim: durante um ano, o aluno irá conviver com diversos outros alunos, estranhos a princípio, e que poderão ser seus amigos e companheiros ou não.

Tive uma aluna muito querida, negra, filha de uma família humilde que reside no Distrito de Barão Geraldo e que, com muito esforço mantinha a menina estudando na escola em que trabalha. Nesse período, eu já questionava com meus alunos a questão do racismo e do preconceito, mas de uma forma diferente, apresentado números, utilizando reportagens de jornais. Lembro-me que um dia, em uma reunião de grupos de alunos, essa aluna pôs-se a chorar muito, mas não quis me dizer o porquê. Desconfiei que ela havia percebido o quanto ela mesma tinha sido discriminada ao longo de seus estudos, naquele momento de análise de

casos de discriminação racial. Isso porque seus colegas passaram a me relatar as atitudes maldosas e constrangedoras que praticavam com ela.

Esta aluna sempre me vem à memória quando tento entender por que me preocupo tanto com os alunos que não são aceitos.

Também uma conversa que tive com uma colega da Unicamp – durante um curso como aluna especial, anterior a esta Pós-Graduação – uma negra, professora de história, que me contou como foi difícil para ela vencer os preconceitos e continuar os estudos, só conseguindo devido à proteção de suas irmãs mais velhas e de um tratamento psicológico, que a fez vencer a baixa auto estima, decorrente dos ataques sofridos durante o período escolar, por parte de seus colegas de classe. Passei, a partir dessa conversa, a entender que a pessoa que passa por essa situação sofre internamente. Eu não entendia isso antes, não conseguia me abrir em relação ao sentimento do outro. Passei, então, a tentar encontrar meios de levar meus alunos a exercitarem, eles também, essa capacidade de compreensão.

Percebo também que essa minha preocupação tem um cunho religioso. Vem da crença cristã a obrigação que temos de não fazer ao outro um mal que nós não gostaríamos que fizessem para nós. E esta crença é visível também na fala dos alunos. Ela serve de argumentos para que não se faça o mal. Sendo católica, utilizo esses argumentos conscientemente e também os aceito quando vindos de meus alunos. Mas, ao perceber e aceitar que meu trabalho está envolvido nesse paradigma religioso, procuro estar atenta para que a noção de culpabilidade não se sobreponha em minhas análises.

Porém, a questão reside no fato de que, muitas vezes, as pessoas não percebem que estão sendo destrutivas. Não percebem que causam dor na pessoa para a qual dirigem um comentário preconceituoso. Os professores, muitas vezes, não percebem que os ataques dos colegas podem levar um aluno a desistir de estudar e a sentir-se inferior. Naturalizam as relações inter-pessoais, como se elas fossem “normais” e não causassem problema nenhum.

Foi essa preocupação que eu tive ao investigar como meus alunos se relacionavam com a alteridade e ao tentar discutir tais relações com eles. Muitos

de meus alunos demonstraram ter esta capacidade e esta preocupação maior em relação ao outro:

"A História de: Feijão

Numa tarde eu e Feijão fomos começar a fazer futebol, mas não tínhamos chuteira então decidimos ir à cidade de ônibus para comprar as chuteiras.

Bom, pegamos o 5:35 para o terminal central, já no ônibus vimos que Feijão era discriminado quando ele sentou do lado de uma moça branca e ela saiu e foi procurar outro lugar para sentar.

Quando descemos do ônibus fomos para a loja da Hot Point, onde eu passei e ele teve que ser revistado por seguranças na porta, no caixa Feijão estava na minha frente e eu fui passado na frente.

Na rua conforme andávamos as pessoas passavam longe como se quisessem evitar passar perto do garoto." (Texto produzido pelo aluno R. da 6ª série A).

O garoto anda ao lado de seu colega negro e percebe o que acontece com ele e com as pessoas que o rodeiam. Ele se preocupa com o colega, está atento, não acha normal que ele possa ser mais respeitado que o colega negro.

"Eu percebo que os negros se sentem mal. Uma vez, um negro estava entrando no carro de transporte alternativo da minha mãe e todos que estavam lá dentro ficaram com uma cara de medo e o moço percebeu que aquelas olhadas de espanto eram para ele, depois disso o moço foi quieto de lá da onde saiu até onde ele iria ficar sem abrir a boca." (Texto produzido pela aluna D. da 6ª série B).

Fica claro que essa criança percebeu o momento de tensão que havia dentro daquele veículo e notou os sentimentos de medo e aversão por parte dos passageiros. Mas também percebeu o quanto o passageiro negro sentiu-se desprezado e o quanto isso o afetou, tanto que indicou que o mesmo abaixou a cabeça, pelo resto da viagem.

"Estudei com uma menina negra no pré. O nome dela era Juliana. Muitas pessoas falavam que não ia andar com ela pois ela era diferentes dos outros e muitos diziam que tinham nojo dela pois ela tinha umas manchas mais claras no braço. Uma vez quando estava em Fortaleza fui na piscina. Tinha umas famílias de negros e ficaram me olhando como se eu fosse uma estranha. Me senti muito mau. Por isso que não podemos discriminar as pessoas pois podemos um dia também nos sentir mau como eles. (Texto produzido pela aluna J. da 6ª série B).

Encontrei também alunos que avançaram ainda mais, não só percebendo o que o outro sentia, ao passar por situações constrangedoras, mas agindo de forma a não permitir a discriminação.

"Desde que nasci meus parentes falam que não devo excluir pessoas "diferentes", já que não gostaria de ser considerado "diferente" e que me excluíssem. Com isso, me lembrei de um aniversário em que conheci um garoto com problemas mentais. Percebi que todos não falavam com ele. Não achei legal e me coloquei no lugar dele. Fui falar com ele e ele queria falar com ele e ele queria fazer o que estávamos fazendo. No final da festa ele estava com a gente e se divertindo muito. No começo eu fiquei com medo por que escuto histórias de pessoas com problemas mentais que quando ficam bravas machucam os outros." (Texto produzido pelo aluno L. da 6ª série C).

Nesse caso, a educação recebida pela criança e a capacidade de perceber o que a outra estava sentindo ao ser colocada de lado pelas colegas durante a festinha, fez com que L. agisse de forma a integrar a "diferente" ao grupo, apesar do medo que sentiu a princípio.

"Isso interfere na minha vida assim: às vezes meus amigos ficam contando piadas de negro, todos dão risadas, mas, na verdade, eles nem conhecem os negros. Eu tenho um amigo que ele é muito racista. Um dia eu estava conversando com ele e tinha uns amigos meus jogando futebol. Tudo de errado que meus amigos faziam no jogo ele

falava "que coisa de preto". Eu virei para ele e falei: "você já teve um amigo negro?". Daí ele virou e falou: "Não, e nunca quero ter". Daí eu falei: "os negros não são diferentes da gente, você não pode falar isso" ".(Texto produzido pela aluna A. da 6ª série B).

A garota coloca-se explicitamente contra o preconceito. Não acha natural que se refira aos negros de forma pejorativa e contrapõe-se às atitudes do colega.

"Foi em outra escola onde eu estudava. Eu estava na 2ª série quando apareceu um garoto chamado Douglas e uma garota chamada Denise. Ambos eram negros. A Denise foi uma excelente amiga nossa. Sempre que alguém a xingava, eu e minhas amigas a defendíamos muito bem, xingando eles também. Depois de algum tempo ninguém a xingava mais, todo mundo a respeitou, mas o garoto Douglas não tinha nenhum amigo, e dessa maneira não tinha ninguém para ajudá-lo. Os garotos de minha classe não o aceitavam como amigo porque ele era diferente dos outros, ele sofria muito, pois quando ele entrava em nossa classe, quase todo mundo tirava sarro dizendo: "Nossa, escureceu de repente!". É óbvio que ele ficava muito triste. Ninguém o ajudava. Ele era muito sozinho. Eu e minhas amigas tentamos ajudá-lo convidando para nosso grupinho, mas ele não quis, porque senão iriam chamá-lo de menina só por que estaria conosco.

Agora, quando eu vejo um negro, eu começo a lembrar do meu colega e do sofrimento que ele passou. Mas aposto que haja outros garotos de coração bom que o aceitariam como um bom amigo. Ele nunca fez mal a ninguém, apenas nós (fizemos mal a ele)". (Texto produzido pela aluna S. da 6ª série C).

Vê-se na aluna a vontade de mudar as pessoas, de conseguir que os colegas não sejam mal tratados e a crença de que existem pessoas com capacidade de agir de forma diferenciada.

" Eu acho muito fácil julgar uma pessoa só porque ela é negra. Eu não deixo de ser amiga de ninguém só porque ela é negra. Eu penso que se eu fosse negra eu não gostaria de ser xingada. Por isso não falo

mal e nem admito que falem mal de um negro, afinal eles são gente também, só muda a sua cor, mas eles têm os mesmos direitos e devem ser tratados iguais a todos..." (Texto produzido pela aluna S. da 6ª série C).

Destaco a seguir o conflito ocorrido entre dois alunos o qual veio à tona com as lembranças:

"Defendo muito os direitos dos negros, por que sou completamente contra o racismo e a discriminação racial.

Várias vezes tive que defender amigos negros, como a V., minha amiga.

Um rival meu, o D. da manhã (aluno da 6ª série C, que já foi citado anteriormente por insultar negros de dentro de seu carro) disse que é racista e que não gostava dela! Briguei com ele e até hoje não falo mais com ele. Sou muito radical com estas coisas! Eu acho certo o que eu fiz e nunca vou me arrepender!" (Texto produzido pela aluna S. da 6ª série D).

Ao ler as memórias do garoto em questão, encontramos o seguinte comentário:

"Estas coisas interferem, pois você fica marcado como racista para os outros, como o Kiko. Até hoje chamam ele de racista, que não gosta de preto entre outros. Eu achei esta lembrança muito chata, pois mostrou como somos racistas e que temos que melhorar para o mundo melhorar..." (Texto produzido pelo aluno D. da 6ª série C).

Percebemos uma inversão na produção da discriminação social. Quem estigmatizava passa a ser estigmatizado. A menina não tem vergonha de se expor na defesa da colega negra. Prefere deixar de ter amizade com o menino a ficar calada frente às injustiças por ele cometidas. O menino se ressentido do ocorrido. Mesmo sem tocar no episódio ocorrido no ano anterior, quando ainda estudava no

período da tarde, ele sabe que seu comportamento e de seus colegas está resultando em uma “má fama”.

Mais adiante, irei comentar o quanto essa atividade levou alunos que antes não se posicionavam contra os comportamentos discriminatórios - mesmo sendo contrários a eles - a discutirem com seus colegas e a questionarem as injustiças cometidas. Injustiças próximas a eles ou da sociedade como um todo, através de reportagens ou acontecimentos que lhe chegassem ao conhecimento.

Esse movimento de leitura das lembranças de meus alunos, teve também por objetivo vislumbrar outras possibilidades de relacionamento entre as pessoas, que não são somente aquelas marcadas pelo preconceito e pela discriminação.

Não estou negando que exista uma tensão muito grande nas pessoas estudadas, registradas nas lembranças no que diz respeito à questão racial. Mas podemos perceber, via leitura deste material, um debate muito intenso desenvolvido nas famílias e entre os grupos de colegas de escolas. Pareceu-me que esse debate passou despercebido pela escola e pelos educadores, só vindo à tona quando pedi que os alunos lembrassem suas experiências.

O diálogo com tais lembranças nos leva a perceber uma cultura escolar que não é só (re)produtora do racismo. Outras atitudes estão também sendo reproduzidas: solidariedade, indignação, companheirismo. As relações são muito complexas e não podem ser resumidas apenas em determinadas atitudes. Os contrapontos e as contradições devem também ser levados em conta. Temos que ter um olhar mais amplo, que possa focalizar todas as faces do problema. As distâncias entre as pessoas, os avanços no sentido de questionar os distanciamentos, as atitudes preconceituosas, as ações efetivas de sujeitos preocupados em defender os direitos das pessoas com as quais convivem.

Portanto, essa pesquisa trouxe à tona uma diversidade muito grande de comportamentos, crenças, atitudes, e nos colocou frente a novas possibilidades e novos desafios.

Creio que ficamos muito tempo apontando as atitudes preconceituosas e discriminatórias nas escolas. Muitos trabalhos foram feitos a partir da observação

das relações estabelecidas nas escolas e revelaram o racismo existente naquela cultura. Mas deixaram de lado outras atitudes, outras relações.

Não podemos negar que essas pesquisas, que denunciaram o racismo nas escolas cumpriram um papel importante em alertar para o problema. Mas penso que podemos hoje contribuir para tal debate abrindo caminhos reflexivos que possam fortalecer a construção de relações mais solidárias, nas quais as crianças, os jovens possam ser tratados com respeito, independente de suas origens, de suas aparências.

Partindo para um cenário mais amplo: a modernidade e as exigências feitas pela sociedade.

Ao longo da elaboração dessa atividade de rememoração enfrentei a dúvida se deveria tratar somente do preconceito e da discriminação sofridos pelos negros ou se deveria estar atenta a outras discriminações.

O fascínio que tenho em relação à questão racial somado à preocupação em buscar uma solução, mesmo que seja pequena e pontual para esse problema, conduzia-me a somente querer discutir tal questão.

Percebo hoje o quanto essa preocupação restrita à questão negra era decorrente da leitura de autores, afro-descendentes ou não, que afirmavam ser a discriminação racial a forma mais grave de discriminação existente no país. Pensadores que assumiam que o debate acerca das discriminações referentes, por exemplo, às classes trabalhadoras não davam conta de abarcar a discriminação em relação aos negros. Este tipo de argumentação envolveu-me de forma muito intensa no início de minha pesquisa.

Mas, apesar de continuar entendendo a importância dessa forma de luta levada a cabo por intelectuais e grupos organizados de afro-descendentes,

consigo entender a necessidade de ampliar meu olhar em relação às outras discriminações existentes e persistentes em nossa cotidianidade escolar.

Através dos debates promovidos pela minha orientadora, Maria Carolina, percebi a necessidade de ampliar mais ainda a pesquisa. Pude compreender que o que se passa com as pessoas negras dentro da escola é uma marca específica de um problema maior, problema este relacionado com a dinâmica da sociedade moderna, capitalista, competitiva, injusta e excludente. Para tal, inseri na atividade de rememoração mais uma questão a qual possibilitou que nos aproximássemos ainda mais da problemática do preconceito e da discriminação, podendo, através das respostas dadas a ela, perceber os sentimentos, a experiência de jovens em idade escolar e entender o mundo em que vivem e em que nós vivemos – de uma forma mais ampla.

A questão à qual me refiro é esta:

“Em que situações eu mesmo fui considerado diferente? Sofri com isto?”

É comum encontrarmos pessoas, inclusive professores, que têm um certo preconceito em relação aos jovens de classes sociais mais privilegiadas. Pessoas que acreditam que, por ter uma condição de vida mais segura, em termos financeiros, esses jovens não sofrem e não teriam do que reclamar. Afinal, freqüentam escolas particulares, usam roupas de marcas famosas, possuem computadores, celulares, vídeos-games, são bem alimentados... Fazem parte de uma minoria privilegiada que têm suas necessidades básicas garantidas e, por isso, não seria necessário que nos preocupássemos com eles.

A leitura do pensador Walter Benjamin nos alerta quanto a esse engano. Ele mesmo foi uma criança “privilegiada” nos finais do século XIX, mas nos traz, em suas rememorações, uma carga de emoções, medos, sensações para as quais não costumamos dar atenção. Sentimentos estes que estão relacionados com o viver na cidade moderna: um conjunto de “experiências” – “vivências” –

cada vez mais automatizadas, em que a pessoa não tem espaço, mas somente a necessidade de produzir bens e reproduzir normas de conduta aceitáveis para a mesma sociedade.

Acompanhando, via memórias, os trechos em que os alunos se atêm a responder a essa questão, entramos em contato com um universo no qual ninguém está livre de sofrer algum tipo de discriminação. Aliás, parece existir entre eles uma tendência à construção de grupos fechados dos pretensamente “iguais” e a produção da “cultura” do desprezo em relação aos demais.

É claro que o fato de serem negros, torna os jovens mais suscetíveis a sofrer com esse problema. Mas acredito que o problema é mais amplo e vai além da questão da ascendência étnica. Existe uma relação entre uma dada cultura escolar com tendências culturais mais amplas.

Na fala desses pré-adolescentes, surgem os motivos pelos quais alguém pode ser excluído do grupo, ou pelo menos, ter alguma dificuldade em relacionar-se. São motivos de todos os tipos: qualidades físicas (ser mais gordo que o aceitável, ser mais magro, mais alto ou mais baixo, tipo de nariz ou de cabelo ou mesmo algumas deficiências físicas); maneiras de se vestir (muito séria ou muito diferente, usar *piercing*, pintar o cabelo); comportamentos (ser muito tímido, ser bagunceiro); rendimento escolar (não conseguir acompanhar a turma nos resultados escolares ou ter resultados superiores à turma em alguma disciplina escolar); ser pobre ou ser rico, e por fim, ser descendentes de japoneses ou chineses ou nordestinos. Enfim, as marcas identitárias que as pessoas trazem podem ser motivos para que elas sejam excluídas ou pelo menos satirizadas.

Poderíamos considerar esses comportamentos como “normais”, afinal em todas escolas podemos encontrar esses tipos de conflitos desenvolvendo-se cotidianamente. Porém, chama a atenção o sofrimento e o ressentimento gerado por essas relações mal resolvidas em sala de aula e, também, percebe-se que, o rendimento escolar dos jovens acaba por ser afetado por tais conflitos e pelos sentimentos por eles gerados.

Cabe a nós, educadores, refletirmos sobre o motivo desses conflitos entre os alunos. O que causa tanta necessidade de excluir os colegas? Por que tanta necessidade de impor-se negando ao outro um espaço?

Também nos cabe refletir sobre o papel do professor em relação a uma formação educacional mais ampla no que diz respeito aos seres humanos e ao mesmo tempo, mais aberta à relação com as diferenças. É claro que para enfrentar tal questão existem possibilidades educacionais de origem psicológica. Preferimos, neste trabalho, optar pela via da rememoração articulada à historicidade a qual, por sinal, não deixa de lado a compreensão destes alunos como sujeitos inteiros.

É importante conhecer os textos de alguns dos alunos que disseram sentir-se “diferentes” para percebermos a carga de emotividade que trazem. A rememoração trouxe à tona sentimentos muito íntimos sobre os quais nós educadores, muitas vezes, não temos nenhum conhecimento, pois dificilmente um aluno nos contaria o que está pensando na hora de um conflito; ou se contar, nós adultos temos a forte tendência de considerar tais relatos como “bobagens de crianças”. O problema é que essas “bobagens de crianças” passarão a ser parte constituinte daquele ser e poderão conduzir suas ações, inclusive na idade adulta.

Nas falas dos alunos, fica clara a importância que dão ao corpo. Possuir um corpo de acordo com o ideal imposto pela sociedade é meta para todos. Quem não consegue, sofre; não consegue se relacionar; tem que ouvir comentários desagradáveis; sente-se ofendido.

“Eu também já me senti um pouco ofendido quando os outros me destacavam os defeitos mais chatos que eu acho, me chamando de Gordo, baixinho e outros.” (Texto produzido pelo aluno L. da 6ª série A).

“Eu mesma já fui considerada a diferente por ser muito magra...me chamavam de esquelética e de magricela. Me sentia até meio envergonhada com isso.” (Texto produzido pela aluna L. da 6ª série D).

"As pessoas falam do meu cabelo. Eu não gosto mas prefiro do jeito que sou. Essas coisas interferem na minha vida porque isso me deixa muito triste e magoada. (Texto produzido pela aluna B. da 6ª série A).

"Eu fui considerado diferente por ser gordo. Eu sofri com isso por um tempo, mas agora estou feliz e nem ligo para o que falam porque tenho amigos e é o que importa" (Texto produzido pelo aluno B. da 6ª série B).

"Isso me lembra quando eu tive um amigo diferente de mim, ou seja, negro. Mas na boa, ele era legal. Quem mexia com ele eu defendia, o mesmo que acontecia comigo. É mesmo! Um dia falaram que eu era CAPIVARA GORDA e sabe quem inventou? O A.. E assim foi pela classe inteira e o P. e o D. não esqueceram isso e ficam falando de mim, que sou capivara... Eu fico super ofendida." (Texto produzido pela aluna C. da 6ª série C).

Por essas falas captamos os fios das relações culturais de uma sala de aula. O quanto os alunos são incomodados por colegas que querem se impor aos outros, encontrando neles características que podem servir para diminuí-lo. E o que realmente importa para os alunos: ter amigos. A necessidade de sentirem-se acolhidos por um grupo.

"Mas não são só os negros que são discriminados. Por que eu já sofri isto. Dizem frases assim: Branquelo, alpino, Gasparzinho e outros." (Texto produzido pelo aluno P. da 6ª série C).

"E se você olhar bem, não são só os negros que são xingados, pois eu sou muito xingado por que sou baixinho. Mas também meus amigos japoneses, loiros, quem tem muitas espinhas, tem o pé grande e cabeludo também são ofendidos" (Texto produzido pelo aluno P. da 6ª série C).

"Quando eu era criança eu era tipo índio. Eu sofria por que o pessoal zoava comigo e foi difícil" (Texto produzido pelo aluno D. da 6ª série D).

"Tudo que lembrei também acontece comigo. Às vezes quando eu passo eles me chamam de "japinha" ou "arigatô xixi cocô" e outros, eu não gosto disso, mas tenho que ignorar já que é "todos contra um".(Texto produzido pela aluna Z. da 6ª série A).

"Eu aprendi a viver sem preconceitos, pois, me divertia muito com a Ana, mesmo ela sendo uma pessoa negra. Só houve uma vez em que fui numa festa dela e me senti muito mal, pois só tinha eu de branca e ficaram me olhando de um jeito estranho".(Texto produzido pela aluna T. da 6ª série B).

"Quando eu tinha 11 anos eu fui pescar com a Gabriela e umas mulheres começaram a falar e a fazer caras de japoneses para mim. Eu não me senti muito bem. Eu não me sinto muito bem quando fazem isto. Eu gostaria de ser considerada normal, como se eu fosse uma brasileira" (Texto produzido pela aluna T. da 6ª série B).

"Uma situação que me deixou realmente nervosa foi uma situação que aconteceu no dentista, em que a estagiária demonstrou muito preconceito com os nordestinos e calou a boca ao saber que eu e minha mãe somos nordestinas. Minha mãe disse que a próxima vez que acontecer isso ela vai pedir indenização por danos morais. É bem feito para essa..." (Texto produzido pela aluna G. da 6ª série B).

"Bruna tem Síndrome de Down. Parece que ela tem uns 04 anos. Ela não fala -emite sons- mas não fala. Ela vê espíritos. Conversa com pessoas imaginárias. Fala sozinha, mas se comporta de maneira estranha. Não acho uma criança idiota. Pelo contrario, ela é muito graciosa! ela começou a dançar, quando acabava, todos batiam palmas. Ela é muito fofinha!

A Raiana disse assim quando a Bruna acabou de dançar: "Nossa, que vontade de rir! "Ai eu perguntei o porquê, mas ela não respondeu, ela

riu. Sentí preconceito e deboche da parte dela." ..." (Texto produzido pela aluna L. da 6ª série A).

"Depois de uns anos, eu já com 7 anos, descobri que era surda por um telefonema de meu pai, no dia 1º de abril. Aí eu passei por uma série de exames que eu nunca tinha feito e até hoje, de 6 em 6 meses eu tenho que fazer a audiometria (que não é nada bom). Mas o que eu mais sofri foi quando você está aprendendo a ler e a escrever que você tem que prestar atenção no som das letras e aí eu não entendia direito e ia perguntar para o professor e todos os alunos falavam que eu era burra. Até hoje eu tenho dificuldade na hora de escrever e falar, quando alguém vai contar um segredo tem que falar para mudar de ouvido". (Texto produzido pela aluna G. da 6ª série B).

As falas dos alunos nos levam a pensar o quanto a questão da discriminação é mais ampla, não existindo apenas em relação às pessoas negras. Ao contrário, o problema dos japoneses é bem sério e incomoda bastante, embora na maioria das vezes a discriminação ocorre através de uma valorização da dedicação aos estudos, comum nos nipo-descendentes.

Também a questão dos deficientes mentais ou físicos é bem séria dentro das salas de aula. Muitas vezes os educadores não estão preparados para promover uma convivência adequada entre essas crianças e as outras, consideradas "normais".

Gostaria de destacar o caso da aluna Z. A experiência que tivemos com ela foi bastante interessante, pois ela é uma jovem chinesa que veio ao Brasil com os pais, pesquisadores da Unicamp, aos 4 anos de idade.

Ela veio para a nossa escola por não ter se adaptado em outra escola particular da cidade, o que nos levou a fazer um trabalho de adaptação com a aluna e de aceitação por parte dos colegas de classe.

Como educadora e historiadora, pude sentir a exata medida de ter, em sala de aula, uma aluna realmente diferente e perceber o peso que tem, em nós brasileiros, a educação e a história que aprendemos nos bancos escolares. A Z. não trazia consigo o conhecimento sedimentado que a escola nos transmite sobre a história e a cultura brasileira. Eu tinha que explicar para a aluna significados que para nós são considerados muito simples, tais como o mito de Tiradentes ou a manifestação folclórica do Boi-Bumbá. Os questionamentos por ela levantados em relação à nossa cultura eram muito interessantes. Era como ter um “E.T.” em sala de aula e ter que explicar, nos mínimos detalhes, as nossas práticas e as nossas crenças, sem promover com isso a automática assimilação desses valores culturais pela aluna. Tudo continuava sendo exterior e só compreendido de forma racional por ela, que, sem dúvida, tinha uma capacidade de raciocínio que eu nunca havia encontrado anteriormente em uma criança dessa idade.

Também era interessante perceber que para ela, ser “menina” não tinha nada a ver com as “meninas” brasileiras. Era o que causava maior estranhamento, pois ela não usava nenhum tipo de ornamento ou maquiagem que a identificasse como “menina”, sendo muitas vezes confundida e até chamada de “menino”.

Os alunos que conviveram com ela tomaram-se bastante curiosos em relação a tudo que se relacionasse com a China. De minha parte, estimei grupos de jovens a se aproximar da colega e passei a valorizar coisas que ela sabia e os outros não, principalmente a troca de informações sobre a língua chinesa.

Nas lembranças, uma dessas alunas se deteve em relação a essa experiência com a Z.:

“Uma experiência diferente.

Eu estou tendo uma experiência muito diferente na classe mesmo, nossa amiga Z. Ela nos disse que veio para o S. J. por que na outra escola não tinha amigas. No começo me senti com um pouco de medo, vergonha, não sei direito...

Ouçõ comentários de que chinês é porco ou coisa assim, mas quando fui na casa dela vi que não era vem assim. Eles só têm costumes diferentes que o nosso. O jeito de comer e, também, antes de entrar

temos que tirar os sapatos. Isso para mim não parece nem um pouco porco, até bem higiênico, não é mesmo?" (Texto produzido pela aluna L. da 6ª série A).

Infelizmente, após quase dois anos de convivência com a Z. seu pai considerou que seria melhor para a jovem ir morar com parentes na China. Mandou a garota para um vilarejo no interior de seu país, antes mesmo de ter concluído a 7ª série, sem dar nenhuma satisfação para ela, avisando-a somente com uma semana de antecedência. Ficamos muito chocados com isto. E com muita saudade da Z.

Ainda sobre a problemática mais ampla de discriminação e preconceitos presentes no grupo de alunos pesquisados a partir de suas lembranças, vale destacar outras motivações para esse tipo de comportamento, as quais nada têm a ver com o tipo físico ou étnico. São as que ressaltam comportamentos considerados inadequados.

"O ano passado e esse ano também eu me sinto diferente porque na hora de fazer dupla, ou mesmo em trabalhos ou provas em dupla, eu sempre sobro e me sinto muito mal com isso muitas vezes me dá vontade de chorar. Mas eu consigo segurar e finjo que está tudo bem. Eu acho que ninguém percebe porque eu consigo disfarçar, muitas vezes me perguntam se estou triste e eu falo que foi nada e que estou bem, mas na verdade eu estou deprimida e muito triste." (Texto produzido pela aluna D. da 6ª série B).

"Eu já fui discriminado por causa que eu brincava e senti muito mal, pois vi que não estava sendo aceito em um determinado grupo"(Texto produzido pela aluna A. da 6ª série A).

As exigências de bom rendimento escolar, determinadas por pais e professores acabam por tornar-se uma exigência entre os grupos de alunos,

sendo que os que não conseguem, por algum motivo, acompanhar da maneira esperada o grupo de alunos, acaba sofrendo algum tipo de perseguição. Desse modo, o papel da escola, que seria o de garantir igualdade de condições para todos, passa a ser o de seletividade, muitas vezes não exercida por professores, mas sim pelos próprios alunos. Estes, sem condições de entender o prejuízo causado ao colega, selecionam previamente o “bom” ou “mal” aluno. Mas ambos sofrem preconceitos.

“Mas os negros não são os únicos a serem vítimas do preconceito. Pessoa com problemas físicos, ou até mesmo por causa da inveja. Uma pessoa que é muito boa numa coisa é muito invejada. Então ela passa a ser desrespeitada, pois as pessoas começam a tentar ofendê-la para ver se ela deixa de ser boa naquilo.” (Texto produzido pelo aluno J. da 6ª série C).

“Fui considerada diferente na 3ª série, quando entrei na escola. Sempre fui boa aluna e quando tirava notas boas (principalmente em matemática, que era a matéria que minha mãe era a professora), os alunos diziam que minha mãe deixava eu corrigir a prova em casa ou ver a prova antes.

Sofri muito na 3ª e na 4ª série. Quando cheguei na 5ª série já tinha me acostumado e agora, na 6ª série, “entra por um ouvido e sai pelo outro”. Já acho isso normal.” (Texto produzido pela aluna N. da 6ª série C).

“Eu mesma frequentemente sou considerada diferente por tirar notas sempre boas e ser boa aluna. Eu me sinto mal com os comentários, mas eu já me acostumei” (Texto produzido pela aluna V. da 6ª série E).

Era de se supor que um aluno que se sobressaísse em seu desempenho escolar sentir-se-ia orgulhoso de si mesmo, mas parece que não é o que acontece com esse grupo. Os bons alunos, os que cumprem as tarefas e não têm dificuldade em obter resultados positivos em suas atividades escolares, ao invés

de sentirem-se tranqüilos, são apelidados (*nerds*, “*cdfs*”, “*cabeção*”,...) e rechaçados por colegas, estes sim, considerados “espertos”.

“Eu já fui discriminado. Não pela cor, mas por eu andar só com meninas. Todos me xingaram de “Bicha”. Eu achava muito normal andar com menina, mas tinha gente que não achava isto normal. Hoje em dia eu ando tanto com menina quanto com menino. E estou feliz por ninguém me chamar de “bicha”. Eu já discriminei pessoas, mas nunca negros (as), foi por ser “bicha”, etc... Agora que eu lembrei que eu era discriminado, eu parei de ficar discriminando os outros. Eu me sinto muito feliz por ser respeitado e por ter respeitado os outros.” (Texto produzido pelo aluno T. da 6ª série D).

O tema da homossexualidade não foi discutido por mim em nenhum momento, quando elaboramos as memórias. Somente esse aluno tocou no assunto. Porém, no momento de debater essas memórias com os alunos, estimulando-os a pensar sobre o problema, percebi uma intolerância muito maior em relação aos homossexuais. Falas que remetiam ao desejo de expulsar de casa ou até de matar, caso acontecesse de surgir um homossexual na família.

“Eu nunca passei por nenhum tipo de racismo, mas minha irmã passou por uma situação parecida. Este ano ela foi para a França fazer um curso de francês, ela foi em janeiro e voltou em agosto. Lá ela passeou por muitos países da Europa, e para onde ela ia e perguntassem de que país ela vinha, ela se sentia mal de dizer que era brasileira. Por que se ela estava em um restaurante, por exemplo, e um homem perguntasse de que país ela vinha e ela falasse Brasil, ele começava a cantar Brasil,lá,lá,lá...(Aquarela do Brasil) e falava:“Nossa, bem que dizem que mulher brasileira é bonita, quer sair comigo?” pensando que ela era prostituta. Toda vez que ela falou que era brasileira isso aconteceu, as vezes até formava uma rodinha em volta dela e começaram a cantar a Aquarela do Brasil em lá,lá,lá,lá....e para ela conseguir sair do meio, os amigos dela tiveram que a puxar. Por isso, ela sempre falava que era mexicana.” (Texto produzido pela aluna A. da 6ª série A).

Esse caso chamou muito a atenção da turma e pôde ser um bom argumento contra as intolerâncias presentes no grupo. Ao nos sentirmos superiores a alguém, damos margem a que alguém se sinta superior a nós também. É importante ter uma compreensão mais historicamente situada, ampla, do que seja este sentimento de superioridade, de suas motivações e dos problemas por ele gerado, porque o fato de estarmos alimentando esse tipo de pensamento (preconceituoso, racista ou machista) nos coloca em risco de sermos, nós mesmos, a próxima vítima.

Como os alunos avaliaram a importância de se fazer esta rememoração

De uma maneira geral, os alunos acharam muito interessante a atividade de rememoração. Gostaram de sair do ambiente da sala de aula, de ficar debaixo das árvores, conversando com os colegas sobre coisas que fazem parte do seu dia a dia. A quebra de rotina, principalmente no final do ano, quando todas as matérias exigiam estudos intensos e faziam avaliações seguidas, fez muito bem aos alunos.

Sentiram dificuldade em expressar-se na linguagem escrita, por isso não foi uma atividade muito simples nesse sentido. Tinham dificuldade em organizar as idéias e em encontrar as palavras para expor o que estavam sentindo.

No final da atividade, pedi que “passassem a limpo” os textos produzidos e que opinassem em relação ao que fizemos: o quanto valeu a pena, se foi importante, se estas lembranças interferiam, de alguma maneira, em sua vida.

Nos fragmentos que apresento a seguir, fica muito evidente que a atividade foi além de uma simples conversa informal. Os alunos captaram, através da rememoração, a possibilidade de rever suas atitudes, seus sentimentos em relação ao outro.

“O ato de rememoração, para Benjamin possibilita a recuperação de dimensões pessoais perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas face ao

avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como confirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com "outras" pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com a memória coletiva.

Rememorar, além disso, para este filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre-igual e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente."⁸

O movimento dialético proposto, partindo das questões do presente, proporcionou-me a realização de uma viagem por vários tempos e vários lugares trazendo memórias significativas, capazes de transformar nossas vidas, de nos fazer rever nossos caminhos. Aquela volta à utopia que nos traz a leitura dos textos de Walter Benjamin e seu conceito do "Despertar".

"A avaliação dos elementos oníricos à hora do despertar é um caso modelar de raciocínio dialético. Por isso é que o pensamento dialético é

⁸ Galzerani, Maria Carolina Bovério. *"Memória, História e (Re)Invenção Educacional: Uma Tessitura Coletiva Na Escola Pública"*. In MENEZES, Maria Cristina (org). *Memória, história e educação*. S.P.: Editora da Unicamp, 2004.

*o órgão do despertar histórico. Cada hora não apenas sonha a seguinte, mas sonhando, se encaminha para o seu despertar.*⁹

Foi emocionante perceber o quanto os alunos chegaram a conclusões que não vinham somente para completar uma atividade escolar. Eram verdadeiros compromissos vindos de “dentro deles”, estimulados pela rememoração.

É claro que houve uma diversidade enorme de opiniões e resultados. Para alguns alunos, de nada valeu estar lembrando o passado. Para outros, a atividade não passou de uma diversão interessante. Outros, ainda, reclamaram da atividade. Vamos ouvi-los:

“É bem legal lembrar coisas que aconteceram no passado. Eu nunca iria lembrar dessa situação se não fosse esta atividade” (Texto produzido pela aluna J. da 6ª série A).

“Por mim isto não interferiu em nada por que são só lembranças” (Texto produzido pelo aluno G. da 6ª série A).

“Na minha opinião, é muito bom lembrar o passado, pois você lembra o que passou com você há muitos anos atrás” (Texto produzido pelo aluno M. da 6ª série E).

“Na verdade, quando a professora passou o trabalho para fazermos eu achei um pouco chato. Só depois que eu me lembrei de algumas coisas é que eu comecei a achar legal”. (Texto produzido pela aluna N. da 6ª série C).

“Eu acho que o racismo é muito ruim e que as pessoas são iguais, só muda a cultura. Por isso eu gostei de fazer este trabalho, pois ele me fez parar para pensar sobre este assunto, mas mesmo assim foi um pouco cansativo porque eu não gosto de escrever” (Texto produzido pela aluna A. da 6ª série A).

⁹ Benjamin, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. 1986, pág. 43. S.P.: Brasiliense.

Alguns alunos demoraram a conseguir se concentrarem na proposta. Muitos tiveram grande dificuldade em expressar-se na forma escrita. Foi um exercício de convencimento levá-los a escrever, pois, a escrita, para eles, estava muito relacionada aos conteúdos escolares e não a assuntos ligados às próprias personalidades.

Mesmo assim, ao final da atividade, a grande maioria concordou que valeu a pena fazer a rememoração e demonstraram ter refletido sobre suas memórias.

“É bom fazer uma atividade de rememoração, assim podemos refletir em coisas que possam influenciar no futuro, passado e até presente. Aceitando os defeitos dos outros e que ajuda na convivência entre nós e os outros”. (Texto produzido pela aluna P. da 6ª série E).

Nessa última reflexão, bem como na próxima perceberam que a produção de memórias entrecruza temporalidades e espacialidades diferentes e que diversas pessoas a povoam. É o caso do próximo texto:

“Essas lembranças mostraram para mim que as pessoas são muito preconceituosas. Mas devemos, então, todos lutar contra estas injustiças e defendermos nossos direitos, como seres humanos. Esta atividade serviu para me mostrar como a memória das pessoas guarda diversos assuntos e estes estão relacionados entre si. Pois, algumas perguntas sobre preconceitos, me levaram a vários lugares, com várias pessoas e diversas circunstâncias.” (Texto produzido pelo aluno N. da 6ª série A).

Perceberam a diversidade de opiniões e experiências existentes dentro de seu grupo de convivência.

“Eu gostei de fazer este trabalho pois eu escutei a opinião dos meus amigos sobre os negros e concluí que meus amigos têm opiniões diferentes sobre os negros”. (Texto produzido pelo aluno J. da 6ª série C).

Perceberam que a memória traz “coisas boas”, mas também “coisas ruins”, não tão boas de serem lembradas. Ou seja, aproximaram numa mesma elaboração educacional, dimensões usualmente apartadas.

“Eu achei ao mesmo tempo legal e chato essas lembranças. Legal pois lembrar de coisas marcadas na memória é divertido. E um pouco chato, pois, não gosto de lembrar de racismos, que é uma coisa que eu tenho um pouquinho, mas NÃO QUERIA TER DE JEITO NENHUM”. (Texto produzido pelo aluno L. da 6ª série A).

Estabeleceram uma relação entre memória e vida. E entre diversas temporalidades.

“Tudo isso que me lembrei, interfere um pouco no meu dia a dia sim. Mas quando me lembro de algumas coisas que fiz e falei sobre eles, eu fico com vergonha, e tem vez que me dá vontade de esquecer. Gostei muito desta rememoração. É gostoso lembrar de certas coisas. Quando eu fazia essa rememoração, eu me lembrei de coisas que eu nem lembrava mais. Rememorar as coisas é uma atividade muito pessoal. Às vezes acho que o que eu pensava quando era criança era bobagem, mas não é”. (Texto produzido pela aluna L. da 6ª série B).

“Eu achei legal esse trabalho de REMEMORAÇÃO, ele é interessante, faz nós nos lembrarmos de muitas coisas boas e ruins, eu sei que coisas ruins são chatas de se lembrar, mas às vezes é bom lembrar dessas coisas, eu acho que faz bem para nós. Nós ficamos com consciência livre, isso parece como se tivéssemos desabafando, mas é meio diferente, pois desabafando mesmo eu não estou.” (Texto produzido pela aluna T. da 6ª série B).

Os dois últimos alunos citados trazem uma experiência bem interessante. Eles perceberam-se muito preconceituosos. O L. é aquele que pensava, quando

criança, que os negros eram macacos. A T., a menina que confessou ter nojo de negros. Essas lembranças os incomodaram demais. O garoto assumiu com letras maiúsculas, que não quer mais ter esse tipo de sentimento. A garota foi mais além. Seu desabafo teve desdobramentos, resultou em atitudes bem interessantes ao longo dos próximos dois anos, nos quais os acompanhei. Contarei mais adiante as atitudes que T. tomou, juntamente com a garota com problemas de audição, uma grande amiga sua.

Por fim, muitos compromissos foram assumidos. Pode ser que uma parte deles se deu como forma de “agradar a professora”, já que eu estava avaliando a atividade. Fiquei muito preocupada com isso. Numa conversa com os alunos sobre esta minha preocupação, eles disseram-me que não diriam algo somente para me agradar, que o que escreveram era o que estavam pensando.

Com o apoio de Mikail Bakhtin¹⁰, posso entender essa questão de modo dinâmico e relacional. Certamente, quando os alunos escrevem suas memórias, trazem consigo, incorporada, a minha fala, afinal escreveram dirigindo-se a minha pessoa. Mas também ressignificam meus dizeres e encontram brechas para se posicionar.

A leitura das lembranças dos alunos nos permite perceber ambigüidades, contradições. Podemos flagrá-las, mesmo quando o aluno se mostra favorável ao trabalho desenvolvido.

Não podemos ter a certeza de que o aluno, ao afirmar que está consciente da necessidade de colaborar na construção de relações mais respeitadas em relação aos outros, esteja realmente convencido disso.

Mesmo assim, esses depoimentos trouxeram evidências de que o trabalho realizado envolveu os alunos, abrindo a possibilidade de mudança de paradigmas culturais.

“Eu achei legal fazer isso porque lembrei de situações em que pisei na bola e elas não podem se repetir. Então, sempre usarei essas

¹⁰ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. S.P.: Hucitec, 1981.

situações como exemplos e para elas não se repetirem”. (Texto produzido pelo aluno L. da 6ª série C).

“ Eu adorei fazer este trabalho, pois quando eu comecei a pensar no que escrever eu vi como as pessoas negras devem se sentir. Eu geralmente falava mal de pessoas negras, mas com esse trabalho eu vi como eles sofrem por qualquer coisinha, então vou pensar duas vezes antes de xingar alguém de novo.” (Texto produzido pelo aluno L. da 6ª série C).

“É bom falarmos nisso, pois, assim, as pessoas podem saber como os negros e as pessoas muito boas ou defeituosas fisicamente são tratadas e assim podemos tentar acabar com isso.” (Texto produzido pelo aluno J. da 6ª série C).

“Eu gostei de fazer esta lembrança por que ajuda a controlar e “sumir” com o preconceito. Essa história (uma experiência havida com uma criança especial) eu vou lembrar sempre que acontecer algo assim. Vou contar essas histórias para meus filhos, para eles não terem preconceitos no futuro” (Texto produzido pela aluna F. da 6ª série A).

Capítulo IV - TEMPO DE OBSERVAR E REFLETIR SOBRE O TRABALHO

O ano que se sucedeu ao trabalho com a rememoração, já com os alunos cursando a 7ª série do ensino fundamental, foi de muita observação.

Anunciei a eles que aquele trabalho com memórias teria uma continuação, mas que não seria já no início do ano.

Eu estava muito preocupada com a questão do conteúdo e achava que não poderia entrar com a problemática do racismo e do preconceito se não houvesse um trabalho bem amarrado com o que estávamos fazendo e discutindo em sala de aula.

Planejei o estudo da 7ª série com base no livro didático adotado pela escola¹. Como o conteúdo do livro trata basicamente das revoluções burguesas e as transformações políticas delas advindas, planejei um estudo que envolvesse as idéias de igualdade ou diferença entre os homens. Queria que os alunos compreendessem as origens históricas dos pensamentos que, de um lado, defendiam a idéia de que todos nascem iguais e livres e, de outro, de que certos seres humanos nascem para o comando enquanto outros, para o trabalho.

Desse modo, estivemos ao longo do primeiro semestre envolvidos com as idéias liberais e iluministas e todas as suas manifestações ao longo da História - desde a Revolução Francesa, passando pela Independência do Brasil e chegando aos dias de hoje - com o estudo da Declaração dos Direitos Humanos e dos desafios para que esse documento seja respeitado.

Também buscamos a compreensão das idéias marxistas e anarquistas junto ao estudo da Revolução Industrial e do Imperialismo, tentando entender a inserção da cidade de Campinas no mundo moderno.

Fizemos também um Estudo do Meio para a cidade de Paranapiacaba, no qual pudemos conhecer a tecnologia inglesa do século XIX.

¹ Ferreira, José Roberto Martins. *História: 7ª série*. Edição Reformulada. São Paulo: FTD, 1997.

Durante a realização de todas essas atividades, percebi que os alunos tendiam a chamar a atenção, em suas falas e trabalhos, para a questão do preconceito e da discriminação existentes em nossa sociedade. Isto ficou bem visível nos trabalhos de investigação sobre como as pessoas estão respeitando, ou não, a Declaração dos Direitos Humanos. Vários citaram o fato de não haver igualdade entre as raças, apesar de esta declaração afirmar em um de seus artigos, ser essa igualdade imprescindível.

Nos estudos sobre a cidade de Campinas, o tema da desigualdade existente entre brancos e negros foi também muito citado, apesar de não ter sido por mim focalizado, pois minha postura, nesse primeiro semestre, foi de não trazer tal assunto à baila. De modo que essas análises foram voluntárias da parte dos alunos. Percebi que os alunos, após a rememoração, ficaram muito mais atentos ao problema das diferenças de oportunidades de relações entre as pessoas, de acordo com suas origens étnicas. Ficaram com a atenção voltada para o tema e com desejo de querer compreender melhor.

Faziam perguntas, teciam comentários, contavam outros casos, principalmente os ocorridos na própria escola.

Nesse ano, também, recebemos em nossa escola uma aluna negra, a M.. Uma menina muito bonita e extrovertida, com trancinhas no cabelo, vinda da escola pública. Seu pai estava muito temeroso, questionando o fato de quase não haver negros na escola, questionando o tratamento dado à menina por uma professora. Percebemos, eu e a equipe pedagógica, que ele seria capaz de fazer qualquer coisa para defender os filhos (o irmãozinho dessa aluna foi matriculado na 5ª série).

Os alunos ficaram atentos à chegada dessa nova aluna e vinham comentar: *"Professora, você viu que agora tem uma aluna negra na 7ª C?"*

Algum tempo depois vieram me contar sobre os conflitos havidos na sala e principalmente nas aulas de Educação Física, pelo fato de alguns alunos não respeitarem a colega e a insultarem devido a sua origem étnica. Esses conflitos deixaram de ser algo tido como normal e passaram a chamar a atenção dos alunos e a ser tema de discussões entre eles.

O que mais me chamou a atenção foi o fato dessa aluna ter sido acolhida de forma bem positiva por algumas colegas da classe. Ela não ficou sem colegas, deixada de lado. É claro que o fato dela ser bem simpática e extrovertida ajudou, mas é interessante observar que quem a acolheu foi exatamente a aluna T., a nipo-descendente que havia “desabafado”, em suas memórias, que tinha medo e nojo de negros. Ela, a G. (garota que disse ser discriminada por ter problemas auditivos e mais uma aluna nova) se juntaram à M. e formaram um grupinho – bem fechado, por sinal – que não aceitava brincadeiras de mau gosto em relação à cor da pele da colega.

Após todo esse trabalho, anunciei aos alunos que passaríamos a estudar linhas de pensamento que traziam a idéia de que os homens não nascem iguais e livres. Ao contrário, eles nascem, segundo essas concepções, diferentes, sendo que alguns mais propensos ao comando e com capacidade intelectual avantajada e, outros, incapazes para o comando e para as atividades intelectuais.

Mas antes, estaríamos tentando fazer um debate sobre como as pessoas encaram esse tema nos dias de hoje e o instrumento para o debate seriam fragmentos de suas próprias memórias, colhidas no final do ano anterior.

Meu objetivo com o debate foi levar os alunos a perceberem a variedade de situações que eu havia encontrado em suas memórias e que, apesar de haver muito preconceito contra os negros, muitas outras pessoas também são discriminadas. Queria levá-los a refletir sobre problemas mais amplos relacionados à sociedade moderna, ao individualismo e à competição. Para que o leitor conheça este material, coloco-o anexado nas páginas a seguir.

Esse debate não foi muito tranqüilo. Primeiro por que eu não estava mais lidando com crianças. Os alunos haviam passado por uma transformação muito grande e rápida. Eram agora adolescentes, tinham problemas relacionados à adolescência. E estavam passando por um momento muito grande de conflitos, entre eles e com a escola. Não aceitavam as normas e os professores, davam muito trabalho em relação à disciplina, impediam o trabalho dos professores, tinham atitudes extremamente rebeldes.

De forma que esse debate foi feito em meio a muita agitação, apesar de estar tendo, mesmo com tantos problemas, uma relação bem tranqüila com os alunos. Havia na minha postura, uma necessidade de compreender o que estava se passando. Conversava com eles sem tentar impor minhas idéias. Tentava aconselhar. Essa postura me ajudou no sentido de não entrar em confronto direto com os alunos. Percebia que queriam expor suas idéias,

DEBATE - REMEMORAÇÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS COM O QUE ACHAMOS E SENTIMOS QUE É "DIFERENTE".

1. SITUAÇÕES QUE NORMALMENTE SÃO APONTADAS COMO GRAVES - DISCRIMINAM, REPRODUZEM IDÉIAS PRECONCEITUOSAS, OFENDEM AS PESSOAS.

"Quando paramos em um sinal de trânsito, quase chegando no shopping, vimos dois negros parados no acostamento sendo revistados por quatro policiais militares, todos armados. Um dos negros estava mostrando os documentos do carro.

Acho que se fossem pessoas (homens) "brancos" não seriam barrados e outra o carro era muito bonito e "importado"."

"Nós estávamos no estacionamento do shopping há muito tempo. E houve um assalto em uma loja. O guarda estava acusando um menino negro, mas aquele menino esteve o tempo todo no estacionamento, nós vimos..."

Eu achei um absurdo, eu sabia que não tinha sido ele. Esse ato de racismo foi muito injusto, fiquei muito abalada com esse acontecimento..."

"Uma vez minha irmã me contou que tinha na escola duas amigas, uma negra e uma branca que andavam juntas.

A minha irmã tinha uma amiga preconceituosa, que ao ver as duas andando juntas disse a minha irmã:

_ Nossa! Eu não teria coragem de ter uma amiga negra!

E aí minha irmã disse:

_ Ai, Gi deixa de ser preconceituosa!

Isso aconteceu aqui mesmo no São José."

2. NÃO É TODO NEGRO QUE É DISCRIMINADO? O FATO DE SER NEGRO E POBRE PIORA A ACEITAÇÃO DA PESSOA EM AMBIENTES COMO A ESCOLA, SHOPPING...? O NEGRO RICO, BEM VESTIDO, NÃO SOFRE TANTA DISCRIMINAÇÃO?

"Quando eu estava na 4ª série presenciei muitas situações de racismo. Havia um menino chamado M., ele era bem negro, todos gozavam dele, pois além de negro ele era pobre, mas eu conversava na boa com ele, não ligava para sua cor nem para sua condição financeira. O

preconceito era demais. Ele se aproximava de um grupo para conversar eles se afastavam na mesma hora. Ele já chegou até a chorar, mas ninguém nem se importava com o que ele fazia ou deixava de fazer."

3.A DIFICULDADE DE SER O ÚNICO DIFERENTE ENTRE MUITAS PESSOAS DIFICULTA A RELAÇÃO? ACABAM SENDO ALVOS FÁCEIS PARA INSULTOS E PROVOCÇÕES? FICA DIFÍCIL PARA UMA ÚNICA PESSOA SE DEFENDER?

" Há dois anos eu morava em São Paulo, na época eu só tinha dez anos e morava perto de uma escola pública onde havia um grande preconceito com os negros.

Apesar de que a maioria eram negros o preconceito sempre existia.

Meu grande amigo era o único da classe dele negro e toda a classe o desprezava.

Um dia estávamos conversando e passou os "amigos" dele e nos desprezaram.

Ai outro dia ele foi até o shopping comigo, nós passavam e todo mundo ficava olhando, ouvimos alguém falar:

- Olha um branqueiro com um rato de esgoto"

4.POR QUÊ MUITAS VEZES O NEGRO TEM PRECONCEITO DA SUA PRÓPRIA COR? POR QUE ELE NÃO CONSEGUE SE VALORIZAR? ESTA ATITUDE SERVE DE ARGUMENTO PARA QUEM QUER OFENDER OS NEGROS?

"Mais uma vez eu presenciei uma cena de preconceito das pessoas do "grupinho" contra o Arthur: eles gritavam crioulo! crioulo! café!

O meu amigo ficou muito magoado com isso e disse:

_ Eu queria ser branco, negro é uma M..."

"Eu tenho um amigo no clube que se chama D. e ele é negro e sofre muita discriminação porque tem uns moleques lá que ficam chamando ele de fuscão preto, carvão, negão e etc. mas um monte de apelidos, eu acho, com quase toda certeza que ele não gosta, mas Lee não fala, por quê se não eles falam mais apelidos e ele acaba achando que é defeito ser negro."

" Outra história que eu vivenciei é: Um dia eu estava em um estádio de futebol assistindo o jogo Guarani e Corinthians. Como sou corinthiano eu estava na torcida do Corinthians e um negro estava xingando os jogadores e outro negro falou:

_ Cala a boca seu preto!

É o outro negro que estava xingando os jogadores falou:

_ Fica quieto seu macaco!

Estas coisas me ajudaram a perceber que o preconceito contra os negros é uma besteira e eles acabam tendo preconceito contra eles mesmos."

5.QUANDO OS ALUNOS DIZEM QUE QUEREM O FIM DO PRECONCEITO, ISTO SIGNIFICA QUE SÓ ESCREVERAM PARA AGRADAR A PROFESSORA E ALCANÇAR UMA BOA NOTA OU É UMA ATITUDE SINCERA? EXISTEM ATITUDES CONCRETAS SENDO REALIZADAS NESTE SENTIDO (DENTRO DE NOSSAS POSSIBILIDADES, É CLARO)?

6.A QUESTÃO DO MEDO: EXPERIÊNCIAS DO TIPO ASSALTOS PRATICADOS POR NEGROS LEVA A GENERALIZAR ATITUDES PRECONCEITUOSAS?

"Todas essas lembranças se deram quando eu lembrei de um assalto na minha casa que foi feito por negros.

Eu fui assaltado duas vezes. a segunda vez, as três pessoas que entraram em minha casa eram negras. Após isso quando eu saía na rua via negros com roupas estranhas ou rasgadas (as vezes podia ser até pedreiro) ficava com medo e passava reto nem olhava nele. A minha prima N. estava nesse assalto, e alguns dias após, um pedreiro (negro) que trabalhava na minha casa, foi buscar um saco de cimento na casa do meu tio que é meu vizinho, e meu pai deixava os materiais de construção lá, então o pedreiro tocou a campainha da casa de meu tio e minha prima N. que olhou na janela para ver quem era ficou morrendo de medo e ligou para a polícia, uns minutos após a polícia chegou e sobrou para ele (pedreiro), a partir daí não sei mais o que aconteceu".

"Uma vez na rua da minha casa estava passando uma pessoa negra, fiquei com medo pois ele era negro, daí fingi que estava entrando em casa, mas ele nem ligou e passou reto tranquilamente e eu voltei a brincar na rua".

7.A PERCEPÇÃO SOBRE O OUTRO (EMPATIA): ALUNOS QUE CONSEGUEM PERCEBER QUANTO OS NEGROS SOFREM. COMO É POSSÍVEL DESENVOLVER ESTA HABILIDADE?

"A História de: Feijão

Numa tarde eu e Feijão fomos começar a fazer futebol mas não tínhamos chuteira então decidimos ir a cidade de ônibus para comprar as chuteiras.

Bom, pegamos o 5:35 para o terminal central, já no ônibus vimos que Feijão era discriminado quando ele sentou do lado de uma moça branca e ela saiu e foi procurar outro lugar para sentar.

Quando descemos do ônibus fomos para a loja da Hot Point, onde eu passei e ele teve que ser revistado por seguranças na porta, no caixa Feijão estava na minha frente e eu fui passado na frente.

Na rua conforme andávamos as pessoas passavam longe como se quisessem evitar passar perto do garoto."

"Eu percebo que os negros se sentem mau, uma vez um negro estava entrando no carro de transporte alternativo da minha mãe e todos que estavam lá dentro ficaram com uma cara de medo e o moço percebeu que aquelas olhadas de espanto eram para ele, depois disso o moço foi quieto de lá da onde saiu até onde ele iria ficar sem abrir a boca."

"Estudei com uma menina negra no pré. O nome dela era Juliana. Muitas pessoas falavam que não ia andar com ela pois ela era diferentes dos outros e muitos diziam que tinham nojo dela pois ela tinha umas manchas mais claras no braço. Uma vez quando estava em Fortaleza fui na piscina. Tinha umas famílias de negros e ficaram me olhando como se eu fosse uma estranha. Me senti muito mau. Pó isso que não podemos discriminar as pessoas pois podemos um dia também nos sentir mau com eles.

8.A CRIANÇA PEQUENA NÃO APRESENTA PRECONCEITO. APRENDEMOS A TER PRECONCEITO AO LONGO DO TEMPO?

"Também comecei a recordar que quando eu era pequena ... a minha melhor amiga se chamava D. e ela era negra. Até hoje eu troco cartas e e-mails com ela...ainda somos muito amigas...Não sei se era por causa da minha idade (5 anos) mas eu brincava e conversava com ela como conversava e brincava com outras meninas.

Eu acho que por causa dessa amizade de infância eu não sou "racista" em relação às pessoas diferentes de mim."

"Bem, para mim ter convivido com negros desde criança foi uma lição! Que todos somos iguais e que não importa a cor da pessoa e nem a raça! Não devemos julgar a pessoa pelo físico dela mas sim pelo interior."

" As lembranças vieram facilmente pois sempre que me falam algo (qualquer coisa que seja) sobre pessoas negras, logo me lembro de uma amiga que tive.

Me lembrei dos tempos de infância quando eu brincava com a Ana Claudia (minha amiga negra). Foi incrível pois em poucos minutos lembrei de tudo que a gente gostava de fazer, das brigas que tivemos e de quando nos "separamos" (quando perdemos o contato). Foi um tempo muito bom, que aprendi a perder o racismo da minha vida!

Hoje em dia quando ouço e vejo pessoas discriminando negros logo lembro da Ana pois, quantas vezes estávamos conversando e passou alguém e zoou com ela!

Nós nos sentíamos muito mal com isso..

Não acho certo pessoas serem discriminadas por causa de sua raça."

9.COMO PODEMOS APRENDER A ACEITAR TODAS AS DIFERENÇAS, SE ESTAMOS SEPARADOS DAS PESSOAS DE OUTRAS ETNIAS E DE OUTRAS SITUAÇÕES FINANCEIRAS? A ESCOLA SÃO JOSÉ COLABORA PARA UMA CONVIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS?

"As pessoas negras passam por muita dificuldades. Eu sei disso porque uma vez, quando eu estava indo para o shopping Iguatemi, eu vi na favela muitos negros."

"Meu pai , uma vez, resolveu pegar um atalho para voltar para casa e passamos por favelas e nestas favelas não tinha brancos e eu lembrei disso quando falavam de pobreza..."

"Pensando nisso, percebo que não há nenhum negro na escola...Por quê? Talvez pelo preconceito no mercado de trabalho e conseqüentemente sua baixa renda, tão baixa que seus filhos só podem frequentar a escola pública.

Esses fatos que lembrei também interferem em minha vida: eu pude perceber que não tenho amigos negros, que não há negros que estudem na escola, que não conheço nenhum negro, que quase todas as empregadas são negras, que o negro é discriminado no mercado de trabalho, que o racismo cerca os negros por todos os lados, etc."

10.EXISTEM ATITUDES CONCRETAS (SOLIDÁRIAS) QUE FACILITAM O RELACIONAMENTO?

"Isso interfere na minha vida assim: às vezes meus amigos ficam contando piadas de negro, todos dão risadas mas na verdade eles nem conhecem os negros. Eu tenho um amigo que ele é muito racista. Um dia eu estava conversando com ele e tinha uns amigos meus jogando futebol. Tudo de errado que meus amigos faziam no jogo ele falava "que coisa de preto", eu virei

para ele e falei "você já teve um amigo negro?" daí ele virou e falou: "Não, e nunca quero ter" daí eu falei "os negros não são diferentes da gente, você não pode falar isso".

"Foi em outra escola onde eu estudava. Eu estava na 2ª série quando apareceu um garoto chamado Douglas e uma garota chamada Denise. Ambos eram negros. A Denise foi uma excelente amiga nossa. Sempre que alguém a xingava, eu e minhas amigas a defendíamos muito bem, xingando eles também. Depois de algum tempo ninguém a xingava mais, todo mundo a respeitou, mas o garoto Douglas não tinha nenhum amigo, e dessa maneira não tinha ninguém para ajudá-lo. Os garotos de minha classe não o aceitavam como amigo porque ele era diferente dos outros, ele sofria muito, pois quando ele entrava em nossa classe, quase todo mundo tirava sarro dizendo: "Nossa, escureceu de repente!". É obvio que ele ficava muito triste. Ninguém o ajudava. Ele era muito sozinho. Eu e minhas amigas tentamos ajudá-lo convidando para nosso grupinho, mas ele não quis, porque senão iriam chamá-lo de menina só por que estaria conosco".

" Eu acho muito fácil julgar uma pessoa só porque ela é negra. Eu não deixo de ser amiga de ninguém só porque ela é negra. Eu penso que se eu fosse negra eu não gostaria de ser xingada. Por isso não falo mal e nem admito que falem mal de um negro, afinal eles são gente também, só muda a sua cor, mas eles tem os mesmos direitos e devem ser tratados iguais a todos..."

**11.DISCRIMINAÇÃO POSITIVA: QUANDO AFIRMAMOS QUE TODOS OS NEGROS SÃO BONS OU LEGAIS NÃO ESTAMOS TAMBÉM DISCRIMINANDO?
AS GENERALIZAÇÕES SÃO SEMPRE PERIGOSAS.**

12.ALGUMAS PESSOAS NEGRAS USAM O PRECONCEITO COMO ARMA: ELES PROVOCAM SITUAÇÕES PARA VER QUAL SERÁ A REAÇÃO DO OUTRO. ISTO É CORRETO? QUAIS SÃO AS CONSEQUENCIAS?

"Quando eu estava na 3ª série havia um menino negro na van que eu ia na escola, ele era um garoto muito chato, um pentelho e todos o chamavam de café, por ele ser negro.

Eu achava o apelido dele bem engraçado, não sabia o porquê, mas achava engraçado.

Ele se achava o máximo, provocava todos que estava na van e desrespeitava a dona da van.

Também chamavam ele de outras coisas, como por exemplo cocô, pretinho e carvão, mas ele também falava mal dos outros.

Havia também outro garoto negro, ele era problemático, era um garoto adotado.

Ele era tão sem educação que ele batia nas meninas e chingava as pessoas da van, mais que o outro garoto, falava muito palavrão e, quando alguém chingava ele ou batia nele, ele se fazia de inocente e dava para a dona da van, e ela dava bronca em nós e o garoto ficava todo feliz."

"...só não gosto definitivamente de um negro quando ele me encara e mexe comigo na rua."

"Eu acho uma situação muito complicada. Muitas vezes o negro está errado porque só porque é negro quer fazer o que quer e tem liberdade para tudo. Mas também nós julgamos só pela aparência. Está errado."

13.SILÊNCIOS: EXISTEM COISAS QUE NÃO CONSEGUIMOS DIZER. POR QUÊ?

14.A REMEMORAÇÃO PODE INTERFERIR EM NOSSAS ATITUDES ATUAIS?

*"Eu achei ao mesmo tempo legal e chato essas lembranças.
Legal pois lembrar de coisas marcadas na memória é divertido.
E um pouco chato pois não gosto de lembrar de racismos, que é uma coisa que eu tenho um pouquinho, mas NÃO QUERIA TER DE JEITO NENHUM".*

"Fazer uma rememoração as vezes faz muito bem, eu lembro das coisas boas e ruins, foi muito bom fazer essa rememoração, para mostrar que eu não sou racista, e nunca irei ser. Gosto muito dos negros, eu sempre defendo eles. Não sei porque ser racista, é todos iguais só muda a cor, mesmo sangue."

"Tudo isso que me lembrei, interfere um pouco no meu dia a dia sim. Mas quando me lembro de algumas coisas que fiz e falei sobre eles, eu fico com vergonha, e tem vez que me dá vontade de esquecer".

"Eu achei legal esse trabalho de REMEMORAÇÃO, ele é interessante, faz nós nos lembrarmos de muitas coisas boas e ruins, eu sei que coisas ruins são chata de se lembrar mas às vezes é bom lembrar dessas coisas, eu acho que faz bem para nós. Nós ficamos com consciência livre, isso parece como se tivéssemos desabafando, mas é meio diferente, pois desabafando mesmo eu não estou."

15.A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: QUANDO EDUCA PARA O FIM DOS CONFLITOS E QUANDO ACABA POR REPRODUZIR IDÉIAS PRECONCEITUOSAS? COMO O ADOLESCENTE PODE DISCERNIR ENTRE O QUE DEVE SER INCORPORADO EM SUAS ATITUDES E O QUE NÃO DEVE?

"Meu pai sempre me disse que os negros devem ser respeitados, só que quando foi feriado "Dia Nacional da Consciência Negra" o patrão dele disse que não deveria ser feriado, meu pai ficou furioso mas teve que trabalhar".

*"Eu já escutei a minha mãe falar, aliás ela me ensinou isso, que não se deve ter preconceito sobre nada, principalmente de negro!
Mas mesmo assim eu presenciei dentro de minha própria casa cenas de preconceito.
Meu pai é cheio de fazer essas piadinhas."*

"Muitos parentes meus não têm preconceito e nem discriminam. Tratam normal como a todos pois eles me dizem que apesar da cor não há diferença alguma e que antes de nós termos preconceito para com os negros, primeiro olharmos quem realmente somos e como ficaríamos se ocorresse a mesma "brincadeira de mal gosto"."

"Meus pais não falam muitas coisas sobre a vida dos negros, já minha mãe fala quando eu for na casa de um amigo ou parente com um modo de vida menor que o meu, não ficar reparando nas coisas que tem e não falar mau e sim fazer uma boa relação com essas pessoas".

16. OUTRAS DISCRIMINAÇÕES: NOSSO MUNDO É CHEIO DE EXIGÊNCIAS COM AS PESSOAS. QUEM NÃO SE ADEQUA PERFEITAMENTE É CRITICADO E EXCLUÍDO. SÓ QUE O SER HUMANO TEM SENTIMENTOS. POR QUÊ TEMOS QUE SOFRER TANTO?

"O ano passado e esse ano também eu me sinto diferente porque na hora de fazer dupla, ou mesmo em trabalhos ou provas em dupla, eu sempre sobro e me sinto muito mal com isso muitas vezes me dá vontade de chorar"
mas eu consigo segurar e finjo que está tudo bem. Eu acho que ninguém percebe porque eu consigo disfarçar, muitas vezes me perguntam se estou triste e eu falo que foi nada e que estou bem mas na verdade eu estou deprimida e muito triste."

"Eu já fui discriminado por causa que eu brincava e senti muito mal, pois vi que não estava sendo aceito em um determinado grupo"

"Tudo que lembrei também acontece comigo às vezes quando eu passo eles me chamam de "japinha" ou "arigatô xixi cocô" e outros, eu não gosto disso mas tenho que ignorar já que é "todos contra um".

"Bruna tem Síndrome de Down. Parece que ela tem uns 04 anos. Ela não fala -emite sons- mas não fala. Ela vê espíritos. Conversa com pessoas imaginárias. Fala sozinha, mas se comporta de maneira estranha. Não acho uma criança idiota. Pelo contrário, ela é muito graciosa! ela começou a dançar, quando acabava, todos batiam palmas. Ela é muito fofinha!

A Raiana disse assim quando a Bruna acabou de dançar : "Nossa, que vontade de rir! "Ai eu perguntei porque, mas ela não respondeu, ela riu. Senti preconceito e deboche da parte dela."

"Eu nunca passei por nenhum tipo de racismo, mas minha irmã passou por uma situação parecida. Este ano ela foi para a França fazer um curso de francês, ela foi em janeiro e voltou em agosto. Lá ela passou por muitos países da Europa, e para onde ela ia e perguntassem de que país ela vinha, ela se sentia mal de dizer que era brasileira. Por que se ela estava em um restaurante, por exemplo, e um homem perguntasse de que país ela vinha e ela falasse Brasil, ele começava a cantar Brasil, lá, lá, lá ... (Aquarela do Brasil) e falava: "Nossa, bem que dizem que mulher brasileira é bonita, quer sair comigo?" pensando que ela era prostituta. Toda vez que ela falou que era brasileira isso aconteceu, as vezes até formava uma rodinha em volta dela e começaram a cantar a Aquarela do Brasil em lá, lá, lá, lá... e para ela conseguir sair do meio, os amigos dela tiveram que a puxar. Por isso, ela sempre falava que era mexicana."

"Eu aprendi a viver sem preconceitos pois me divertia muito com a Ana, mesmo ela sendo uma pessoa negra. Só houve uma vez em que fui numa festa dela e me senti muito mal pois só tinha eu de branca e ficaram me olhando de um jeito estranho".

"Mas os negros não são os únicos a serem vítimas do preconceito. Pessoa com problemas físicos, ou até mesmo por causa da inveja. Uma pessoa que é muito boa numa coisa é muito invejada. Então ela passa a ser desrespeitada, pois as pessoas começam a tentar ofende-la para ver se ela deixa de ser boa naquilo."

17. POR QUÊ O CORPO É ALVO DE TANTA ATENÇÃO? POR TEMOS QUE SEGUIR TODOS O MESMO PADRÃO? POR ACASO SAÍMOS DA MESMA FORMA? A BUSCA DO CORPO PERFEITO NÃO LEVA A SOFRIMENTOS?

"Eu também já me senti um pouco ofendido quando os outros me destacavam os defeitos mais chatos que eu acho, me chamando de Gordo, baixinho e outros."

"Eu mesma já fui considerada a diferente por ser muito magra...me chamavam de esquelética e de magricela. Me sentia até meio envergonhada com isso."

"As pessoas falam do meu cabelo. Eu não gosto mas prefiro do jeito que sou. Essas coisas interferem na minha vida porque isso me deixa muito triste e magoada."

18. COMO O FATO DE VOCÊS TEREM ESTUDADO A HISTÓRIA DOS NEGROS E DA ESCRAVIDÃO COLABOROU PARA A CONSTRUÇÃO DE SUAS MEMÓRIAS?

mesmo que essas não fossem as mais adequadas para estudantes que deveriam estar se esforçando para cumprir suas tarefas e conseguir boas notas.

Mas o debate saiu. Com mudanças de trajetórias no meio do caminho, mas saiu. As falas dos alunos me deixaram intranquã, pois expuseram conflitos bem complicados existentes entre eles próprios em sala de aula e entre eles e outros grupos de jovens.

Tirei duas conclusões muito importantes desse debate. A primeira foi em relação à distância que me separava desses alunos. Uma distância que tem a ver principalmente com a linguagem. Apesar de querer me aproximar deles, de tentar entender o que pensavam e o que viviam, existia uma barreira muito grande na linguagem, pois o que tinha significado para mim, não tinha para eles, e vice e versa. Eu não conseguia entender os motivos dos comportamentos, das crenças. Sentia-me um E. T. entre eles, apesar de ser muito bem aceita. Diziam para mim: *"Professora, você não entende"*.

Também percebi uma distância muito grande entre minha experiência e a deles. Eu, na minha adolescência, não tinha dificuldade em andar pelas ruas, eu não era rechaçada por outros adolescentes, não era humilhada. Meus irmãos jogavam futebol com adolescentes pobres no quintal de minha casa e não se humilhavam entre si. Havia uma convivência bem pacífica.

Meus alunos indicaram que se sentiam extremamente inseguros, não somente em relação aos jovens de outras classes sociais, mas também em relação aos jovens da mesma classe, com os quais tinham convivência diária. Daí a necessidade de unirem-se em grupos, de defenderem-se mutuamente. As meninas chegavam a criar siglas que identifiquem seu grupo.

O que houve de estimulante nesse debate foi o fato de que, em momento nenhum reclamaram das atividades propostas, coisa que não acontecia com outras atividades. Expuseram suas idéias e suas preocupações, desvelaram seu mundo, suas crenças. Puderam pensar nas suas relações e nas suas preocupações excessivas com o corpo, de como eram pressionados a ser e se comportar conforme regras impostas pelas mídias e de como cada um ficava se cobrando e cobrando os companheiros a mudar de corpo ou de comportamento para se adaptar a essas normas.

Percebi que sua solidariedade pelas pessoas negras tem limites estabelecidos pelos interesses sócio-culturais. Quando se trata de abrir mão de regalias ou de competir por vagas em vestibulares ou por vagas em empregos, o que vale é a máxima liberal de competência individual.

Mas se incomodaram muito com o fato de estarem isolados e de não haver políticas que pudesse transformar esta realidade.

No final do debate, li com eles trechos de um texto² que, apesar de ter sido escrito para professores, tinha uma linguagem bem acessível aos alunos. O interesse foi geral. Eles queriam muito entender de onde haviam surgido essas idéias, em que elas se baseavam e ficaram sensibilizados, irritados mesmo, frente

² Sant'Ana, Antonio Olímpio. "História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados" in Munanga, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. págs. 31 a 60. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001

às justificativas criadas ao longo da história para fundamentar as invasões, a escravidão e até o genocídio de povos inteiros.

O ponto forte do texto são as idéias de Gaubineau, que foram muito abraçadas pelos intelectuais brasileiros do século XIX e que deixaram marcas profundas nas relações entre as etnias, não só naquele momento histórico, mas até os dias de hoje.

Como forma de avaliar essas atividades e de investigar o que os alunos estavam pensando dessa trajetória iniciada no ano anterior, solicitei que trabalhassem na interpretação de um texto.

O texto proposto foi retirado do jornal Folha de São Paulo (em anexo, no final da dissertação) e escolhido por trazer vários conceitos com os quais havíamos trabalhado ao longo do ano, tais como liberalismo, socialismo e racismo. Discutia e defendia a questão das cotas nas universidades.

A escolha do texto foi feita, a meu ver, de uma maneira muito rápida. Principalmente em se tratando de um material que fazia parte de uma pesquisa. Uma escolha feita da mesma maneira como nós professores quase sempre fazemos as escolhas no cotidiano da escola, movidos muitas vezes somos tomados pela preocupação de termos que cumprir as datas e as exigências burocráticas. Como essas tarefas nos tomam muito tempo, somos levados a pensar menos do que o necessário naquilo que estamos selecionando para a leitura em sala de aula e nos resultados dessas escolhas.

Neste caso está sendo diferente, pois estou tendo a possibilidade de analisar os resultados. Mas percebo que muitas vezes meu trabalho é feito de uma forma maquínica, com a preocupação de ter material para o bom andamento das aulas, mas sem perceber muito bem como seria se outros materiais pudessem ser incorporados ao estudo que está sendo realizado.

Mas, a partir da análise dessa experiência, pude constatar o quanto é importante uma escolha criteriosa de material didático, já que novas visões poderão ser criadas a partir dos mesmos.

O texto que propus não foi escrito para jovens, contudo possibilitou que os alunos entrassem em contato com um outro patamar de leitura.

Os alunos escrevem sobre seu mundo

É importante lembrar que esses textos que analiso agora foram produzidos em uma avaliação com uma hora e meia de duração, muito diferente da atividade de rememoração que foi feita ao ar livre e usando várias aulas, conforme a necessidade do aluno.

Durante a avaliação, porém, eles puderam consultar as anotações que produziram durante o debate, de forma que puderam pensar bastante sobre o assunto nos dias que antecederam a atividade avaliativa.

Esse texto é bem mais racional que a rememoração mas, mesmo assim, muitos alunos recorreram às suas memórias e sentimentos para produzir seu próprio texto. Ao escrever a resposta ao autor do texto proposto, os alunos fizeram uma análise muito negativa de seu mundo. A grande maioria respondeu que vivem em um mundo cheio de preconceito e de racismo.

“Na nossa sociedade temos muitas situações de preconceito. Em qualquer lugar nós vemos negros sendo discriminados. Não vemos muitos negros em escolas pagas, existem vários fatores que explicam isso. Um deles é: as indústrias não aceitam muitos funcionários negros e isso acaba causando desemprego para os negros e assim dificulta o estudo para os filhos deles. Com a falta de dinheiro eles não terão dinheiro para pagar escolas boas, etc...

A polícia tem um programa muito mais rígido com as pessoas negras do que com as brancas, pois acham que os negros têm muito mais chance de ser ladrão do que os brancos.

Com relação ao preconceito, a situação não é diferente. Sempre deixamos de lado pessoas deficientes, que se vestem diferente ou que pensam e falam coisas diferentes. Mesmo não sendo o grupo inteiro que faça isso, a maioria faz.” (texto produzido pelo aluno D. da 7ª série B)

Profª Marcia Bichara -2003
Atividade individual - Debate: Diferenças

Aluno _____ nº _____ 7ª série ____

Os objetivos que serão avaliados nesta atividade são:

1	Analisar relações sociais, econômicas e políticas fazendo o uso de conceitos.	
2	Interpretar textos de diversas linguagens.	
4	Desenvolver a colaboração mútua a partir da interação com o grupo.	
5	Refletir sobre as transformações tecnológicas e sociais.	

Estivemos, neste bimestre, discutindo questões referentes a "heranças" que recebemos do séc. XIX, principalmente no que se refere às teorias racistas. Leia com atenção o texto proposto e responda as questões abaixo fazendo uso de suas anotações do caderno.

1. Quais são as críticas elaboradas por Marcelo Tragtenberg em relação aos brasileiros (principalmente aos que estão no poder) e quais são os argumentos que ele utiliza para sustentar suas idéias?
2. Qual é a sugestão que ele dá para o problema de falta de diversidade étnica nas universidades brasileiras?
3. Escreva uma resposta ao autor, na qual você irá analisar a situação atual do ambiente em que você vive em relação à questão da discriminação e do preconceito em geral (não só em relação aos negros) utilizando os argumentos colhidos durante nosso debate.
4. Estivemos desde o ano passado, discutindo questões relativas à formação da população brasileira e tentando perceber o quanto fomos afetados pelo processo de escravidão e exclusão a que foram submetidos grande parte da população brasileira. Faça uma avaliação de quanto este estudo pode ter mudado (ou não) sua maneira de perceber estas questões ou até de agir. Na sua opinião, existem formas concretas de alterar as relações injustas que assistimos em nosso dia a dia? O quanto você está disposto a colaborar para que isto possa acontecer?

Apesar de termos discutido muitos casos de solidariedade durante o debate e citado exemplos de colegas que não são preconceituosos e que não aceitam o preconceito, o aluno destaca somente pontos muito negativos em sua fala. Esquecendo-se, principalmente, de que ele próprio é uma pessoa extremamente pacífica e capaz de fazer amizades com qualquer pessoa.

Eu esperava que os alunos se colocariam contrários às idéias pessimistas e radicais do autor. Porém, uma boa parte deles não conseguiu perceber o texto como uma construção, uma opinião de um autor, e acabou concordando com suas idéias, achando que só elas são as verdadeiras.

Outros alunos responderam chamando a atenção para outros tipos de discriminação existentes em seu meio.

“Boa tarde, queria debater com você sobre o racismo aqui na minha escola e região. Bom, começo lhe falando sobre o racismo sobre os negros. Os negros aqui são considerados ladrões, pois tudo que acontece de estranho é, vamos dizer assim, culpa dos negros. Hoje em dia, se andarmos com negros, também seremos discriminados pela sociedade que nos rodeia. A cor negra é considerada como um defeito. Mas também não são só os negros que são discriminados. Os homossexuais, gordos, japoneses também são discriminados. No meu condomínio, tem uma menina que chama T. (ela está na 7ª série da manhã) e ela é japonesa e eu a chamo de T. japa. Os japoneses e as outras raças recebem apelidos. Às vezes bom ou às vezes ruim.

Bom Marcelo, você viu que aqui onde eu vivo é um lugar de muito racismo e preconceito.

Li suas críticas e idéias e achei elas ótimas, concordo com você.” (texto produzido pelo aluno T. da 7ª série D)

Essa ampliação do olhar sobre a sociedade foi muito importante para que o aluno percebesse que não estamos imunes ao preconceito simplesmente pelo fato de sermos brancos. Ele pôde sentir que o problema é mais amplo e que tem a ver com a sociedade moderna em que vivemos.

“O preconceito e a discriminação vão muito além do racismo (dos negros). Hoje existem ainda preconceito contra as mulheres, os deficientes físicos, os baixinhos e gordinhos, os gays, às lésbicas (homo, bi, tri ou pansexuais em geral) e também aos idosos, pobres.

Viver sem sofrer nenhum preconceito ultimamente é muito difícil. Cada vez mais a sociedade em geral tem discriminado as pessoas.”
(texto produzido pela aluna J. da 7ª série A)

Esse olhar negativo foi, certamente, estimulado pelo olhar do próprio texto que tinham em mãos. Mas os alunos não deixaram de se colocar como autores de seus textos. Não copiaram as idéias. Ao contrário, eles se posicionaram frente à questão, de uma maneira indignada, na maioria das vezes.

“Infelizmente, no país onde vivemos, enquanto as pessoas não compreenderem que todos somos iguais, negros, brancos, índios, mulatos, deficientes físicos, não haverá igualdade. As pessoas de hoje não ligam muito para o que as outras pessoas sentem ou passam. Elas não têm empatia, por isso não importam se uma pessoa está sendo discriminada por sua cor, etnia ou corpo ou por falta de escolaridade.”
(texto produzido pelo aluno J. da 7ª série A).

“No mundo do preconceito, todo mundo tem algum defeito, e por menor que esse problema seja, as pessoas preconceituosas adoram zoar com essa pessoa, por mínimas coisas. É triste, mas isso acontece” (texto produzido pela aluna L. da 7ª série A)

O olhar mais pessimista, monovalente, indica um avanço na percepção de uma sociedade que é de conflitos, que não é uma sociedade de harmonia, onde o preconceito não existe.

Mas foi possível encontrar alunos que perceberam um avanço no que diz respeito ao preconceito, ao relacionar os dias de hoje com os tempos passados. Além disso, o aluno se posicionou no sentido de querer mudanças.

“No ambiente em que eu vivo há discriminação também como, por exemplo, de cor, de pessoas com nomes diferentes, de outro país, etc... Creio que estamos mudando nosso modo de pensar, mas ainda há muita discriminação. Você já pensou, em pleno séc. XIX há ainda mulheres que não podem trabalhar só por que este emprego é de homem. E ainda pessoas que não fazem amizade e tem medo de pessoas só porque elas são negras ou pobres ou japonesas e outras. Ainda temos muito o que mudar, mas se formos ver, no passado havia muito mais discriminação” (texto produzido pelo aluno J. da 7ª série A).

Mudanças que são assumidas a partir de experiências pessoais, tidas como solução para o problema.

“Meu nome é J. e tenho 13 anos. Estudo na ESSJ e na aula de história estamos discutindo o problema do racismo. E agora eu vou falar o que eu acho do racismo e como é conviver com pessoas racistas e também como é conviver com pessoas negras.

Eu não sou racista, mas é como você fala no texto, que mesmo os brancos que conscientemente não crêem que os negros sejam inferiores, constroem imagens negativas.....bem, então eu acho que eu sou dessas. Mas tem pessoas que nasceram racistas e vão morrer racistas, às vezes por influência dos pais e às vezes por birra de alguma coisa do passado.

Eu acho muito errado, mas se eu fosse seguir os conselhos do avô do meu pai, nossa, eu seria uma racista pior que o D. . Creio que você não o conhece, mas nem queira conhecer por que ele é racista em todos os argumentos.

Aqui na 7ª temos uma menina negra. Ela no começo do ano era bem discriminada. Acontece que descobrimos uma coisa muito especial. Eu adoro ela. Bem, o tempo da prova esgotou e eu ainda tenho que fazer a questão 4. Até logo” (texto produzido pela aluna J. da 7ª série B).

Mas, nem sempre os alunos concordaram plenamente com o autor. Apontam para problemas vindos do relacionamento difícil entre os grupos de jovens e das dificuldades apontadas por eles nos debates.

“Há preconceito dos dois lados, não só o do branco com o negro mas também o negro com o branco. Mas só um lado é punido ou pelo menos mais punido. Se um branco discrimina um negro, o negro vai e presta queixa na delegacia e o branco é punido. Mas se acontece ao contrário, ou o negro não é punido, e se é punido ele alega que foi discriminado primeiro e quem leva é o branco.” (texto produzido pelo aluno L. da 7ª série B).

Não posso deixar de citar o texto do aluno D. que, cada vez mais irredutível em relação ao racismo (ou agindo de forma a provocar a professora?!), escreveu um texto de resposta ao autor usando argumentos racistas. O mais curioso foi que, durante o debate, esse aluno foi um dos poucos que assumiram uma posição de defesa dos homossexuais.

“Eu discordo um pouco de você Marcelo Tragtenberg. Eu acho que não é criticando o governo e exigindo programas de ajuda aos necessitados e aparições de negros na TV e inclusão deles na ciência e nas universidades, pois não podemos bancar uma pessoa que não fez nada além de matar e roubar e colocar as crianças na escola para receber o benefício. Temos que conscientizar as pessoas a denunciar essas pessoas e fazer com que elas percam o direito desse e de outros benefícios. E também, Marcelo, não podemos fazer cotas só para negros, o que temos de fazer é sermos imparciais para a correção de provas de negros, brancos, mulatos, japoneses e todas as raças igualmente, não distinguindo as pessoas e se passar mais negros do que brancos ou vice e versa, aí depende única e exclusivamente do potencial de cada um e assim ser mais justo e mais igual sem a discriminação nem preconceito” (texto produzido pelo aluno D. da 7ª série B).

Outros se colocaram contrários às idéias de que o negro tem que ser compensado pelos abusos sofridos historicamente, preferindo o argumento de igualdade para todos em termos de educação como meio de sanar as diferenças.

“É errado dizer que uma pessoa negra é coitadinha, pois deste jeito você também a está discriminando, pois, deste jeito, parece que os negros são inferiores. Então eu acho que ninguém deve ter uma nota de corte menor do que os outros, por que somos todos iguais e temos a mesma capacidade de aprender. Por isso eu também acho que as escolas devem ser melhores, pois, assim, todos terão a mesma capacidade de entrar em uma boa faculdade”. (texto produzido pelo aluno A. da 7ª série A)

Também apontaram a experiência tida na própria escola para contradizer o autor, apontando ações já existentes no sentido de demonstrar que não existem somente pessoas que discriminam, mas, também, aquelas que trabalham por melhorias na sociedade.

“Posso concordar com a maioria das idéias do autor do texto. Mas em alguns pontos não. E uma dela é sobre a educação. Na minha escola, por exemplo, existem centros profissionalizantes que ajudam na formação dos jovens de baixa renda. Uma oportunidade de estudar, de ser diferente, porque assim o jovem sai com uma profissão. Além disso, o convívio é com alunos da escola. Por que é convencendo um por um que se resolve um problema” (texto produzido pelo aluno B. da 7ª série B).

O posicionamento frente à prática do autor de comparar o Brasil com os EUA foi contestada por alguns alunos, que consideraram que aqui existe diferenças grandes em relação à países que têm problema com o racismo.

“Eu não concordo com a idéia de que todos os brancos são racistas e que existe o “olhar branco”.

Claro que existem muitos brancos racistas, mas, pelo menos eu acho, no Brasil já é muito pouco o nível de racismo se comparado com outros países como Estados Unidos.

O que muda entre nós e eles é que, nos Estados Unidos, o governo defende os negros, os latinos e índianos (ou a parte da população que sofre mais preconceito). Já no Brasil, o governo espera que o povo se conscientize que o racismo não tem bom fundamento e deixam de ser racistas. O governo simplesmente se omite". (texto produzido pela aluna B. da 7ª série C).

Como os alunos avaliam a experiência

Apresento, a seguir, fragmentos de textos produzidos pelos alunos nos quais se posicionaram quanto ao trabalho desenvolvidos nesses dois anos de experiência na discussão das diferenças na sala de aula, a partir das lembranças. Optei por apresentar somente suas falas, para depois, fazer a análise, abrindo espaço para que o leitor possa fazer primeiramente sua própria leitura, e em seguida, conhecer a minha.

A seleção dos depoimentos levou seguiu o critério da possibilidade de apresentação da pluralidade das visões.

Enumerei os textos para facilitar minha posterior análise.

1. " Eu mudei um pouco a minha opinião sobre os negros. Antes eu não fazia nada sobre o racismo, nem contra nem a favor. Mas agora eu penso que devemos ajudar as outras pessoas a também mudarem seus pensamentos e perceber que o racismo é uma injustiça com algumas

peças, que a sua única diferença é a sua cor” (texto produzido pelo aluno G. da 7ª série A).

2.º O debate ocorrido esclareceu muitas coisas em minha cabeça, pois discutimos que temos que tratar todas igualmente, seja ele negro, índio, pobre, rico. Somos todos iguais e se destrátamos uma pessoa, podemos também ser destrátados. Às vezes, olhamos a cor e não olhamos o interno da pessoa que é o mais importante. Na minha opinião, eu faria um campanha dizendo não à discriminação, punindo quem discriminar.” (texto produzido pela aluna M. da 7ª série A).

3.º O debate só fez eu continuar a ser contra a idéia de racismo e tratar negros normalmente, mas melhorando a minha idéia para um dia ser alguém para fazer as pessoas serem mais justas com os negros” (texto produzido pelo aluno E. da 7ª série A).

4.º Este estudo me ajudou a perceber que somos todos iguais, que não tem nada a ver discriminar os outros. Eu acho que não existem formas concretas de alterar as relações injustas que assistimos no nosso dia a dia, pois as pessoas pensam muito diferentes umas das outras, com opinião diferentes. Nem sempre podemos mudar o modo de pensar de uma pessoa. Eu acho que eu posso colaborar não sendo racista e dando esse exemplo para outros.” (texto produzido pela aluna R. da 7ª série A).

5.º Eu acho que os debates que tivemos não fizeram diferença nenhuma para nossas vidas pois nossos conceitos foram formados quando éramos menores. Então o debate só serviu para vermos o tamanho da discriminação existente no mundo. E para ver também que

não existe só preconceito em relação aos negros, mas também em relação às pessoas mais gordinhas, etc...

E no que for possível eu vou tentar mudar a cabeça de algumas pessoas racistas, apesar de achar que vai ser muito difícil, mas não impossível. Em relação às pessoas “diferentes”, eu vou aconselhar as outras pessoas a conversar com as “diferentes”, pois não se pode julgar uma pessoa pelo jeito de ser.” (texto produzido pela aluna N. da 7ª série A).

6. “Com essas aulas aprendi muito sobre vários preconceitos do mundo atual. E eu acho que tem como nós mudarmos a cabeça de uma pessoa racista, mostrando para ela que a cor de uma pessoa não influencia em nada. E poderia colaborar conversando com as pessoas que são assim. Aposto que se as pessoas racistas (ou com qualquer outro preconceito) participassem desse debate, elas iriam mudar suas opiniões e perceber que o preconceito não leva a nada.” (texto produzido pela aluna D. da 7ª série A).

7. “ Com o debate podemos crescer quanto a isso. Ver diferentes pontos de vista, racista ou não. Eu acho que pelo menos o meu conceito mudou depois do debate. Antes eu “superprotegia” o negro, agia como ele dependesse de mim ou de nós para defendermos, como é o caso da consciência negra. Agora eu sei que não precisa defender o negro, basta fazer a nossa parte e deixar que ele se vire. Estou disposto sim a colaborar para que o racismo acabe, tentando mostrar às outras pessoas que negro é uma pessoa como todas as outras.” (texto produzido pelo aluno R. da 7ª série A).

8. "Pelos debates que tivemos na classe acho que muitos se conscientizaram de que não devemos ter preconceito, mas muitas outras pessoas já têm sua opinião formada. Eu acho que não tem jeito de você mudar a atitude ou o pensamento de uma pessoa que tem preconceito, mas ela às vezes pode mudar seu jeito convivendo com um negro. Eu tenho muitos amigos racistas e faço o possível para não ver cenas em que eles comentam alguma coisa ou fazem alguma brincadeira de mau gosto, e quando fazem eu fico muito brava e tento falar alguma coisa, mas nem sempre eles escutam." (texto produzido pela aluna J. da 7ª série A).

9. "Por nós estudarmos, refletirmos e discutirmos sobre o racismo e o preconceito, nós acabamos mudando nossos conceitos, pois acabamos sabendo sobre o certo e o errado. Pelos menos é isso que aconteceu comigo.

Não pois teremos que mexer com as cabeças das pessoas, uma a uma, e algumas delas ainda não mudaria essa idéia, é muito difícil mudar a idéia das pessoas.

Eu vou fazer minha parte conversando com meus familiares e amigos preconceituosos." (texto produzido pelo aluno F. da 7ª série A).

10. " Na verdade, o racismo começou na Brasil no período colonial. E vem passando de geração a geração até os dias de hoje. Porém, depois de tanto tempo eu já perdi as esperanças de que simplesmente acabe. Claro, podemos fazer protestos, campanhas e muitas coisas para tentar fazer diminuir. Eu estou totalmente disposto a ajudar, mas acho que nada vai funcionar. Sinceramente, acho que só o tempo irá fazer o racismo diminuir. Hoje em dia, o racismo é bem menor do que 50 anos atrás, e acho que vai continuar diminuindo com o tempo. Protesto e campanhas podem ajudar esse processo ser mais rápido, mas só o tempo irá fazê-lo acabar." (texto produzido pelo aluno L. G. da 7ª série A).

11. *“Eu creio que só irá mudar se colocarmos as nossas idéias em aberto, expressá-las para outras pessoas, tentar colocar na sua cabeça idéias positivas. Existem sim, formas de alterar as relações injustas que existem em nosso dia a dia. Temos que dar espaço para as outras etnias em nossa sociedade, temos que ouvir e colocar todas as idéias no ar. Eu estaria disposto se outras pessoas, inclusive as outras etnias estivessem dispostos também, pois reclamar todo mundo consegue, mas lutar pelos ideais de cada um só é possível juntos.”* (texto produzido pelo aluno A. da 7ª série A).

12. *“Este estudo não mudou minha maneira de pensar, mas sim a de agir (...) Agora, eu percebi que não é só atualmente que tem preconceito. Essa idéia de racismo vem sendo trazida desde os tempos mais antigos. Somos o fruto de uma sociedade preconceituosa, mas isso não quer dizer que não podemos mudá-la. Nunca poderemos evoluir e mudar se o preconceito continuar presente (...) Sim, essas campanhas ajudam, mas se mudarmos nosso pensamento. Apenas com um comercial, cartaz ou propaganda, não passaremos de máquinas gravando tudo o que ouvimos. O indivíduo tem que tomar consciência sobre o preconceito. E se cada um pensasse sobre isso, tenho certeza de que o mundo não seria assim tão injusto.*

A conscientização começa dentro de cada um. Só assim podemos começar a conscientizar as outras pessoas.

Eu estou disposta a combater o preconceito, mas não com propagandas, com frases superficiais. Conscientizar as pessoas mais próximas a mim é uma coisa que eu posso muito bem fazer. (Se bem que na minha família não tem muito preconceito...Só o meu pai...Ele é negro mas não gosta de negro...Eu não entendo isso...)” (texto produzido pela aluna G. da 7ª série A).

13. "O meu modo de pensar e de agir mudou um pouco sim, após esse debate, pois antes eu só pensava que o racismo e o preconceito existia, mas eu não sabia que as pessoas sofriam tanto com ele, pois eu só havia presenciado o racismo em piadas racistas e esse debate mostrou situações e relatos verdadeiros em que pessoas sofriam isso (...) Eu já estou colaborando dizendo não ao preconceito e tentando tirar o preconceito da mente de outras pessoas." (texto produzido pela aluna L. da 7ª série A).

14. "Este estudo me ajudou a ver de forma mais clara o que se passa no mundo. Me ajudou a entender que o racismo e o preconceito é uma forma errada de expressão. Existem formas concretas mas elas têm que vir de todos, não de um só, pois senão não terá efeito. Eu já colaboro muito, e sou totalmente contra o preconceito e o racismo e tento colocar isso na cabeça das pessoas" (texto produzido pelo aluno D. da 7ª série B).

15. "Desde o começo desse estudo(ano passado) minhas idéias logo de "cara" foram se ampliando e amadurecendo de acordo com o crescimento das informações. Assim, posso lhe dizer que este estudo melhorou e modificou meu modo de agir e até mesmo de pensar.

Percebi que o preconceito é algo que vem de nossos antepassados. "Herança deles" como você mesmo se referiu. E que este mesmo não existe apenas com negros, mas sim com qualquer tipo de ser humano que julgamos diferentes de nós!!! Enfim, na minha opinião, é difícil existir uma forma concreta de mudar as relações injustas, situações de preconceito, etc... que presenciamos no dia a dia. É uma coisa de cada um. Não sou eu nem você que vamos conseguir mudar isso sozinhas, tudo depende da "humanidade em si". Cada pessoa vê isso de uma forma. O que podemos fazer é tentar colaborar para que nossas idéias e forma de pensar interfira na atitude das pessoas que novamente, nós (eu e você) julgamos errada!!!

Se a companhia de um negro pode ser boa para mim, para minha amiga pode não ser. Logicamente e sinceramente acho isso um ABSURDO, e é aí que me sinto útil, a fim de colaborar para que minhas idéias expostas, mostrando para esta “amiga” que a companhia de um negro pode e deve ser tão boa quanto a de qualquer outra pessoa, seja ela lésbica, gay, preto, branco, índio, pobre, rico, etc...!!! É assim que me sinto disposta a ajudar na luta contra o preconceito e isso eu não vou conseguir tento preconceito de quem tem preconceito dos outros, entende?

Eu pretendo fazer isso ajudando, sendo amigos de todos, não procurando julgar ninguém, e sim, até respeitar esses que por algum motivo são racistas. Pretendo apenas expor minhas idéias e conquistar as pessoas, fazendo com que elas concordem comigo e assim fazer o MÁXIMO que eu puder. Quem sabe um dia esses pensamentos não chegam por toda a humanidade e esse problema seja “solucionado” – “a esperança é a última que morre”!!! (texto produzido pela aluna K. da 7ª série B).

16. “Esse estudo mudou minha maneira de agir sim. Nós falamos que não temos racismo, mas só falamos, por que no fundo todos têm. Eu acho que eu mudei porque antes passava um negro e eu olhava meio com outro olhar e agora eu vejo todos iguais, brancos, negros, índios, o que for. Para acabar esse preconceito, eu acho que todos, em vez de ficar falando, tem de fazer. Eu acho que em faculdades, empresas, não tinham que ter esse racismo. Tinha que ser todos iguais, que tivesse competência e fosse esforçado, pega o emprego. Eu estou disposto a colaborar no que for preciso, para que nosso Brasil não haja desigualdade social, e seja um mundo justo, igual para todos. (texto produzido pelo aluno R. da 7ª série B).

17. “Existem formas concretas de mudarmos esses pensamentos por formas de conscientizar as pessoas que os negros são iguais aos

brancos. Acho que uma boa maneira seria como essa que estudamos, pois com isso mudou as idéias de vários alunos. Eu estou disposta, tentando colocar na cabeça de conhecidos, etc... dizendo o que aprendemos aqui na classe, com estudos. Assim podendo talvez mudar as idéias idiotas, sem nexos, que negro, índio e pobres não são iguais aos brancos que têm uma boa classe social.” (texto produzido pela aluna L. da 7ª série B).

18.“*Os meus pais são racistas. Quando eu era criança, acho que ao ver a ação dos meus pais em relação ao racismo, fui me tornando uma pessoa racista também, pois achava que tudo o que eles faziam era certo. Mas assim que comecei a estudar o preconceito, percebi que minha forma de pensar era errada e com o tempo fui mudando minhas opiniões e buscando as idéias corretas. Meus pais continuam a ser racistas, eu nem ligo. Acho que vai ser muito difícil acabarmos com o racismo pois acredito que todos têm um pouco disso, não só dos negros, mas sim de todos. Estou disposta a mostrar às pessoas racistas que todos nós somos iguais e que devemos tratar uns aos outros como gostaríamos de ser tratados.”* (texto produzido pela aluna S. da 7ª série B).

19.“*Para mim mudou um pouco nos meus atos e minhas falas. Eu era um pouco racista, agora não sou mais. Não tinha consciência também de minhas falas. Com isso, fazia piadinhas de negros, cantava, etc... Eu acho que não existem formas concretas de alterar relações injustas.”* (texto produzido pelo aluno F. da 7ª série C).

20.“*Esse estudo mudou muito minha maneira de agir, pois até o mês passado eu era um pouco racista e após esse estudo descobri que o racismo não leva a nada. Então deixei de lado. (NÃO AO RACISMO).*

Existem formas sim. Um exemplo é este estudo que mudou meu comportamento.

Estou muito disposto a colaborar, tanto que já conversei sobre isto com meu primo e outros.

Pois cada um colaborando um pouquinho, as idéias do mundo podem mudar.” (texto produzido pelo aluno L. da 7ª série C).

21. *“Na minha opinião as idéias concretas podem mudar pensamentos. Por exemplo, eu não “ia com a cara” de negros, mas ao longo do ano fui mudando meu jeito de pensar, pois eu me imaginei negro e perguntei a mim mesmo se eu gostaria de ser “zoadado” por minha aparência. Assim cheguei à conclusão de que essa idéia ou esse pensamento de julgar pela aparência é uma BESTEIRA.” (texto produzido pelo aluno R. da 7ª série C).*

22. *“Bom, refleti muito sobre esse assunto desde o ano passado, mas acho que projetos, formas concretas para mudar tudo isso não existe, pois para mudar uma forma de pensar, a iniciativa é de você mesmo, e tem muita gente que para entender que o mundo precisa mudar, vai ser difícil.*

Eu não tenho grandes projetos, mudei muito minha forma de pensar pois entendo mais como a situação que eles vivem é, e não discrimino ninguém, só tento ajudar.

Continuo com a idéia de que o mundo vai melhorar quando cada pessoa tomar consciência de que se continuar assim, a cada dia que passar, o mundo, o país irá se “afundar” cada vez mais” (texto produzido pela aluna T. da 7ª série C).

23. *“Eu acho que acabar com a discriminação, é necessário que cada um tenha consciência de que não é a cor ou a cultura de uma pessoa que vai determinar se ela é melhor ou pior que outras (na maioria das*

vezes pior). Esse estudo que fizemos, me ajudou a ver isso. Agora, quando vejo um negro na rua, logo lembro das aulas de história, do debate que fizemos e tudo o que aprendi, e para falar a verdade, eu não sou totalmente “não racista”, ou “não preconceituosa”. Eu tenho meio que um medo de encontrar um homem negro e acho que realmente tenho mais medo de negro do que de branco, por causa de muitas idéias que vejo, que ouço. Porém, agora, já não tenho tanto ou pelo menos tento não ter.” (texto produzido pela aluna L. da 7ª série C).

24. “Aprender as diversas formas pode nos mostrar se somos racistas, conhecer exemplos e debatê-los. Pode mostrar como isso é injusto e como os justos ganham mais. Tendo esse tipo de aula uma pessoa racista pode deixar de ser racista. Isso também nos faz entender alguns fatos políticos e sociais, assim vamos saber como agir diante de situações de preconceito e como ajudar aqueles que sofrem com preconceito. Eu estou disposta a ajudar muitas pessoas, ajudando-as a achar respostas a estas questões.” (texto produzido pela aluna G. da 7ª série C).

25. “Eu aprendi muito com as aulas sobre racismo. Aprendi que por mais que a pessoa seja diferente de mim, devo respeitá-los. Eles têm sentimentos. Eu não acho que devemos mudar o racismo. Se uma pessoa é racista, a opção foi dela e se ela decidiu isso, o problema e a opinião continuam sendo dela. Eu não posso colaborar em nada. O máximo que eu posso fazer é influenciá-los para o caminho certo! Eu não sou racista e não é meu dever tomar alguém um “não racista”.” (texto produzido pela aluna L. da 7ª série D, a aluna é afro-descendente).

26. “Este estudo me ajudou a perceber o quanto a escravidão e a exclusão afetou a vida dos brasileiros. Ele não mudou meus conceitos,

mas me ajudou a perceber que quanto mais você acha os negros mal-educados, mais você vai atrair negros mal-educados.

Uma forma concreta de alterar as relações injustas é acabar com as cotas e o negro tem que se conscientizar de que a imagem que o negro passa para o branco é de que ele é ladrão” (texto produzido pelo aluno B. da 7ª série D. Este aluno (branco) relatou à professora que é perseguido nas ruas por um bando de alunos – entre eles, alguns afro-descendentes - de uma escola estadual localizada próximo à escola em que trabalho e que por isso não consegue deixar de sentir preconceito quanto aos negros).

27. “Com esse trabalho pude perceber que a discriminação é mundial mas, mais intensa em outros países. Também pude perceber que mesmo com tanta discriminação os negros conseguiram “se arranjar”.

Mesmo com esse trabalho, não consegui mudar o meu modo de pensar, mas consegui entender que no futuro eu posso ser preso por discriminação e posso estar magoando alguém que tem parente negro” (texto produzido pelo aluno W. da 7ª série D. O aluno ressentiu-se de ter uma irmã adotiva que é afro-descendente e desenhava suásticas em sua avaliação escrita).

28. “Na minha opinião, depois de debate, não só eu como outras pessoas, começamos a perceber o quanto nosso olhar é preconceituoso, e pudemos aprender o quanto o respeito é importante para podermos viver em paz em uma sociedade, e que o preconceito não parte apenas pelo lado dos “brancos” e que pode ser notado pela parte dos “negros” também.

Eu acho que só a convivência com os negros, por exemplo, pode alterar as relações que temos com eles, e que só conhecendo podemos julgar alguém.

Devemos todos nos conscientizar de que temos que viver como um país só, todos iguais, sem discriminação!

Diferença sim, preconceito não !!! (texto produzido pela aluna R. da 7ª série D).

Os autores por mim analisados no primeiro capítulo foram determinantes, no que diz respeito à decisão em trabalhar o tema do preconceito e da discriminação nesta dissertação.

Era fácil perceber, em sala de aula, as dificuldades por eles denunciadas: poucos alunos afro-descendentes nas escolas, pouca valorização da cultura africana nos livros didáticos e nos currículos escolares, um silenciamento em relação às situações de racismo e preconceito existentes no dia a dia da escola.

Apesar de ter-me inspirado, a princípio, naqueles estudos, fui percebendo ao longo destes dois anos, que a presente pesquisa tinha seguido um rumo próprio. Este rumo foi determinado, a princípio, devido ao fato de ser professora de alunos de uma escola particular, muito diferentes dos alunos citados nesses estudos, pertencentes a bairros de periferia, com grande presença de afro-descendentes.

Mas também minhas posturas dissonantes pautaram-se na crítica à necessidade de dividir a sociedade humana em raças, em grupos étnicos, conforme a política norte-americana do *one drop rule* (princípio da hipodescendência).

Diferente desses estudos, não era minha intenção levar meus alunos a assumir sua "raça" (que, neste caso, teriam que assumir sua "branquidade"). Não estava empenhada na construção de uma identidade étnica. Ao contrário, o que fiz foi dar condições para que eles pudessem pensar, a partir de conhecimentos históricos construídos com sua própria participação, como se deu a formação de nossa sociedade e como essa formação gerou desigualdades e injustiças, em especial para a população afro-descendente, mas não apenas para ela.

Parto de um referencial teórico diferente dos utilizados por esses estudos. A compreensão da modernidade capitalista a partir da leitura de Walter Benjamin propiciou que compreendêssemos a sociedade e o seres humanos como

complexos e dinâmicos, de forma a não nos atermos, eu e os alunos, a análises fechadas, construtoras de verdades absolutas.

Pudemos perceber outras discriminações existentes além daquelas sofridas pelos afro-descendentes, sinal de que as injustiças estão relacionadas com uma dinâmica própria da sociedade capitalista, competitiva, desenraizadora dos sujeitos.

Mas também, este referencial teórico possibilitou que nos abrissemos para outras possibilidades. É possível encontrar outras relações, plenas de solidariedade e respeito. É possível abrir brechas para que outras relações possam ser construídas. E existem pessoas com vontade de abrir essas brechas.

Os pontos com os quais vejo uma aproximação do meu trabalho em relação aos estudos apresentados no primeiro capítulo, referem-se ao desvelamento dos conflitos promovidos a partir, principalmente, das lembranças e dos debates. Os alunos puderam perceber que há racismo em nossa sociedade e nos ambientes que eles frequentam. Nós rompemos com o silêncio existente em relação a esse tema, tão difícil de ser discutido.

Acredito também ter colaborado na discussão acerca da necessidade de pensar uma formação de professores capaz de fortalecer sua autonomia, sua capacidade de enfrentar problemas do cotidiano, tal como esse tratado na presente dissertação.

Mas não concordo com uma visão estruturalista da escola, como “reprodutora do racismo”. A escola pode reproduzir ou não idéias e comportamentos, dependendo dos sujeitos nela presentes. Sempre haverá a possibilidade de encontrarmos atores dispostos a agir de forma diferenciada, ou não.

Não saí da universidade em direção à escola, com um “pacote pronto” de idéias e atitudes que os alunos deveriam apreender e de resultados pré-estabelecidos a serem alcançados. Acreditei na capacidade desses alunos em entender as discussões que eram produzidas na universidade acerca da questão do preconceito e da discriminação e na possibilidade de, a partir dessa

compreensão, agirem, conscientemente, de forma mais respeitosa frente às “diferenças”.

Quando digo que entendi o aluno como produtor de conhecimento significa, neste trabalho, que o aluno pôde optar e opinar. Disto decorre que nem sempre ouvi deles opiniões que me agradavam como adulta e educadora. Fui obrigada a entender e aceitar a diferença que existia entre meu olhar sobre as questões discutidas e o olhar deles. Foi, também para mim, um exercício de tolerância.

Debruçando-me agora sobre os documentos produzidos por mim e por meus alunos nestes dois anos de pesquisa em sala de aula, posso perceber diversos movimentos produzidos.

Não são grandes movimentos e nem mudanças definitivas. São pequenos movimentos, sutis mudanças de paradigmas sobre as quais não tenho nenhum controle, já que não sei o que se passará com esses alunos a partir de agora.

As falas dos alunos trazem evidências dessas mudanças. E é baseada nessas evidências que pretendo tecer algumas pequenas considerações, que não devem ser generalizadas, pois, como vimos ao longo da experiência, as opiniões dos alunos são muito variadas. Tudo o que eu disser vale, portanto, apenas para uma parcela dos participantes.

A partir da avaliação que os alunos fizeram sobre esta experiência vivida, ao longo destes dois anos, é possível notar, primeiramente, que os alunos anunciaram que a pesquisa levou-os a perceber melhor o racismo e o preconceito existente nos nossos dias. Disseram que, a partir dos debates realizados, puderam tomar consciência da amplitude e complexidade da discriminação existente ao seu redor. Que esta percepção não era tão intensa antes do trabalho. Que não davam tanta importância, mas que agora estão mais atentos aos que se passa entre as pessoas com as quais convivem. Podemos encontrar, conforme a numeração proposta, este tipo de depoimento nos textos 5, 6, 13, 16, 23, 24, e, 28.

Essa primeira constatação toma-se importante, pois muitos estudiosos da questão racial avaliam que a sociedade brasileira é propensa a pensar que aqui não existem conflitos raciais, graças ao que ficou conhecido como “democracia racial”. Mas os alunos constataram, tanto em suas memórias, tanto no debate

promovido ao cursarem a 7ª série que o preconceito e a discriminação estão presentes, gerando sofrimentos e ressentimentos.

Além de perceber o que se passa ao seu redor, os alunos também anunciam uma maior percepção do que se passa em seus próprios pensamentos e sentimentos, além de perceber suas próprias atitudes. Foram capazes de fazer uma auto-avaliação no que diz respeito ao modo como estavam se relacionando com pessoas que consideram diferentes. Pois nossa intenção era trabalhar o ser humano como um todo. O ser humano entendido nas suas diversas dimensões, incluindo aquelas que são esquecidas quando se trabalha numa perspectiva racionalista, racionalidade tomada de uma forma instrumental, técnica.

Então, os sentimentos, os medos, as angústias, as dúvidas foram levados em conta. Em suas falas, eles apareceram como pessoas plenas de contradição.

Muitos afirmaram que essa auto-avaliação resultou em uma mudança de pensamento e comportamento (textos: 1, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24)

Outros discentes assumiram compromissos e até mesmo descreveram ações já realizadas, de modo que posso afirmar que o presente trabalho desenvolvido junto aos alunos conseguiu, mesmo que parcialmente, o fortalecimento da sua dimensão de ser sujeito. Ao assumirem o compromisso de agirem frente às injustiças sociais, optam por serem participativos, atuando conscientemente na construção da sua história. (textos: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20)

Essa percepção que os alunos anunciaram em relação aos seus sentimentos pôde levar a atitudes diversas, frente ao problema.

Alguns se culpabilizaram, sentiram vergonha de comportamentos que tiveram ao longo de suas vidas, pelo fato de terem feito brincadeiras de mau gosto, terem discriminado alguém ou por terem sido incapazes de se aproximar de alguém.

Outros puderam reafirmar e fortalecer suas posições anteriores, contrárias à discriminação e ao preconceito.

Também há aqueles que visualizam o problema de forma mais ampla, deixando de pensar somente em si, mas percebendo a necessidade de uma ação

política que englobe toda a sociedade. Compreenderam que existe uma dinâmica social maior que dificulta as mudanças, apesar de, individualmente, estarem dispostos a contribuir. Conseguiram, então, relacionar a sua vida cotidiana com os problemas maiores que assolam a sociedade moderna e que são historicamente construídos.

Acredito ter alcançado aqui um dos principais objetivos do ensino de história, que é o de fortalecer a dimensão do aluno como ser pertencente e atuante na sociedade. Perceber-se como sujeito da história.

Mas alguns alunos se comportaram de forma inversa frente à esta possibilidade. Numa atitude que se aproxima de um relativismo cultural, disseram que de nada servirá o que farão, ou não, diante do problema. Porque isso não depende deles, mas de outras pessoas. Nesse sentido, não assumiram seu papel de sujeitos, não se deram o direito de participar na busca de mudanças na dinâmica social prevalecente (4, 9, 10, 11, 22, 25, 26)

É possível estabelecer uma relação entre a atitude de não se sentir sujeito e uma visão estruturalista de história, como podemos observar nos textos de número 10. Para o aluno L.G., o “racismo” aparece como uma entidade com vontade própria, tal como o “tempo”. Não são vontade e ação humana que trarão as mudanças desejadas.

Dois casos (textos 26 e 27) chamam a atenção, pois os alunos não desejavam ou não conseguiam rever seus olhares frente ao comportamento preconceituoso que demonstravam. As experiências vividas pelos alunos B. e W. resultaram em um grande ressentimento, o qual conduz suas atitudes.

Naqueles que indicaram ter disposição para enfrentar o problema, a forma de enfrentamento varia muito. Alguns optaram pelo aconselhamento das pessoas que os rodeavam. Disseram que estas pessoas deveriam, primeiramente, modificar seu “interior” para depois poderem agir de forma menos preconceituosa. Dessa forma, tais alunos separaram a teoria da prática, percebendo as duas instâncias humanas – Pensar e Agir – de forma desconecta.

Outros alunos consideraram que uma punição para quem discrimina seria a melhor saída.

Outro resultado que considero importante foi a ampliação da percepção do preconceito. A grande maioria dos alunos relatou ter percebido que o preconceito pode atingir todos, inclusive eles próprios e não somente as pessoas de outras etnias. Puderam assim compreender melhor a real existência de preconceito entre eles mesmos, não somente em relação aos afro-descendentes, mas também em relação às características físicas e psicológicas dos colegas e em relação às classes sociais às quais pertencem. Um, por ser gordo, outro, por ser magro. Um, por ser rico, outro, por ser pobre e não conseguir adquirir os tênis e as roupas consideradas necessárias para sentir-se pertencente ao grupo. Um, por ser falante e brincalhão, outro, por ser tímido.

Outra constatação: o negro no Brasil, historicamente não é e não tem sido vítima, mas também agente. Podendo, ele também, discriminar – seja ele próprio ou outrem. Essa superação da vitimização do negro é muito importante no sentido de que o aluno passa a perceber as pessoas de diferentes etnias também como seres humanos complexos, propensos a agirem, eles também, de forma contraditória.

Chama a atenção, neste sentido, o texto do aluno R. (nº. 7), que diz ter superado certo “paternalismo” na relação com os afro-descendentes, passando a entendê-los como seres humanos capazes e autônomos, sem deixar de agir no sentido de combater o racismo. Além disso, o aluno ressaltou o fato do debate ter trazido à tona diversas opiniões sobre o mesmo tema.

Alguns alunos destacaram o quanto estão privados da convivência com pessoas de outras classes sociais e de outras etnias, e apontaram esse isolamento como um dos fatores que os levam a agir de forma preconceituosa (textos 8 e 28).

Outra constatação a que os alunos chegaram é de que este trabalho “ficou na memória”. Disseram lembrar-se de minhas aulas quando viam um negro na rua ou quando se deparam com situações de preconceito. É um sinal de que conseguimos transpor os muros da escola. Este estudo levou-os a relacionarem o conhecimento adquirido em sala de aula com o mundo em que vivem. Não foi, portanto, um estudo esvaziado de sentido nem um estudo atrelado à seqüências

temporais, sobre as quais os alunos teriam que se debruçar, tentando gravá-las na mente, sem entender o porquê.

Como afirmei anteriormente, apesar de trazer comigo, ao desenvolver este trabalho, o desejo de transformação, tive que aprender, na convivência com os alunos e na relação com os teóricos focalizados, que, apesar de podermos discutir nossas relações e até movimentar sentidos nessas discussões, não podemos eliminar os conflitos. Eles sempre existirão.

O que posso fazer como educadora é orientar para que os conflitos sejam pensados e discutidos democraticamente. Espero que meus alunos tenham adquirido ou fortalecido esse saber para suas vidas.

Comemorando aquilo que a vida nos permite realizar

Quero finalizar este trabalho em clima de comemoração. É a palavra que tem surgido em minha mente, quando penso no término desse Curso e deste trabalho.

Tenho muito que comemorar. Primeiro, porque foi muito difícil vencer todos os meus afazeres de professora, mãe, esposa... e, mesmo assim, encontrar tempo e disposição para os estudos e para a pesquisa. Este trabalho significa a realização de um sonho de muitos anos, que foi sendo adiado mas que agora se concretiza.

Segundo, porque estou muito feliz e satisfeita de ver como o trabalho se desenvolveu. Está sendo muito gratificante olhar para esses dois anos de estudo e pesquisa e constatar que muita coisa foi “remexida”, movimentada. Tanto em relação ao trabalho com os alunos, como em se tratando de minha formação como professora.

Vim para este Programa de Pós-Graduação com um desejo - que poderia ser classificado de utópico ou romântico – de mudar o mundo para melhor, nem que fosse transformando uma pequena parcela, aquela que está a meu alcance, ou seja, os alunos com os quais convivo algumas horas por semana, durante o ano letivo.

Trazia também uma enorme insatisfação em relação às práticas pedagógicas com as quais convivia no meu dia a dia e para as quais queria conseguir uma saída, uma alternativa.

A leitura de Walter Benjamin acendeu esse desejo. Mostrou-me que minha insatisfação não era infundada. Percebi que valia a pena enfrentar os problemas e que havia um caminho o qual me levava a tentar trazer mais sentido para as aulas de história.

Esse caminho foi o de tentar investigar quais eram as possibilidades do trabalho educativo com a memória, na relação com a história. Como esse entrelaçamento de conhecimentos poderia, além de levar mais sentido ao meu próprio trabalho e ao estudo de meus alunos, colaborar para uma conscientização desses alunos acerca das injustiças causadas pelo preconceito e pela discriminação existentes em nossa sociedade.

Ao longo da pesquisa-ação colocada em prática na sala de aula - desenvolvendo, primeiramente, atividades relacionadas à história dos escravos e, posteriormente, relacionadas à rememoração dos alunos acerca de suas experiências com as “diferenças” - fui percebendo que o enfoque da pesquisa não era somente a formação dos alunos, mas, e principalmente, minha formação como professora.

Pude refletir muito, ao longo desse tempo de pesquisa, sobre como se deu a minha formação como professora e como se deram as reflexões sobre meu fazer pedagógico, nesses quase vinte anos de magistério.

Quero também avaliar a minha atuação como profissional/pesquisadora da educação. Já pontuei, em outros momentos deste texto, as dificuldades pelas quais passei ao buscar “novos” caminhos educacionais. Ou seja, o quanto é difícil, como professora, na prática cotidiana, desvencilhar-me de certos hábitos, práticas,

linguagens que fizeram parte de minha formação inicial e que fazem parte do cotidiano escolar.

Não é fácil perceber que se está retomando os hábitos que antes questionava, tais como um ensino que distancia a história da vida, os mecanicismos ao tratar de certos assuntos, a linearidade e até os determinismos históricos.

É difícil perceber-se, também, no cotidiano escolar, muitas vezes sozinha, isolada, em meio a profissionais que não questionam essas práticas. Não por não terem boa vontade, mas porque estão envolvidos na cultura maquínica escolar, que nos impõem horários, datas, exigências burocráticas. Essas práticas são vistas, na maioria das vezes, como “normais”. As pessoas naturalizam-nas.

Apesar de todas as dificuldades, hoje penso meu fazer pedagógico de maneira bem diferente. Consegui rever certas práticas e crenças.

Sinto-me incomodada quando percebo – não é sempre que isso ocorre – estar o assunto apresentado em sala de aula distante dos meus alunos e sinto que eles estão estudando aquele conteúdo sem saber o porquê, de uma forma mecânica, sem relacioná-lo com suas vidas.

Quando eu e meus alunos conseguimos estabelecer a relação entre o conteúdo e nossas vidas ou nosso tempo, a aula fica muito mais prazerosa. Quase cessam as reclamações a cerca da falta de “utilidade” das aulas. Eles têm interesse em buscar informações sobre o assunto, relacionando-os com fatos cotidianos, com filmes, com reportagens.

Também sinto um profundo desconforto quando trago uma única visão sobre um assunto para a sala de aula ou quando percebo a tendência do aluno em tomar essa única visão como uma verdade absoluta. Busco propiciar, mesmo que verbalmente, outras possibilidades de interpretação dos acontecimentos estudados ou apresento outros documentos que possam dar ao aluno a chance de conhecer um período histórico, a partir de diversos olhares.

Tento evitar os determinismos, as idéias monovalentes, a visão estática dos acontecimentos. Pode parecer que essas idéias deveriam estar totalmente excluídas de uma aula de história, mas nem sempre estão. Fazem parte da cultura

escolar dominante e é difícil evitá-las, já que, até mesmo os alunos as trazem consigo.

Nas avaliações, consigo, agora com maior facilidade, entender que não é possível chegar a uma única conclusão sobre a historicidade e que as produções de conhecimento são múltiplas e diversas. Disso advém um respeito em relação aos alunos, que têm espaço para se colocarem, opinarem.

O relacionamento estabelecido com os alunos também merece ser destacado. Foi uma relação de parceria, de cumplicidade. Mas, apesar de ter entrado em contato com as sensibilidades dos discentes, essa mediação não perdeu de vista o objetivo docente de levá-los a pensar sobre seu mundo. Pensar este que articulou racionalidade e sensibilidades.

Acredito ter passado uma confiança e uma segurança muito grande aos alunos, pois eles não temeram, mas ousaram colocar-se, posicionar-se, mesmo sabendo que minhas idéias poderiam diferir das suas.

Consegui construir relações em que os alunos puderam debater livremente os assuntos polêmicos, ou mesmo constrangedores, focalizados. Tal postura facilitou e estimulou a produção dos depoimentos escritos desses alunos, relativos à questão ora problematizada.

A metodologia utilizada para a pesquisa em sala de aula levou-me a perceber a impossibilidade de trabalhar com a idéia de objetividade absoluta, no sentido cartesiano, quando se trata da relação entre seres humanos.

Tive que aprender a ser maleável, a adaptar-me às situações vivenciadas no dia a dia das atividades e não a querer adaptá-las ao meu interesse. Foi preciso compreender aqueles alunos como seres humanos múltiplos e complexos e em movimento.

A leitura dos documentos coletados teve que ser cautelosa, pois a tendência era tentar encontrar aquilo que me agradava e que legitimava minha visão de mundo. Foi necessário vigilância e desprendimento para abrir-me a outras visões.

Espero, com essa produção discursiva, ter conseguido propiciar ao leitor uma idéia de como foram esses dois anos de pesquisa e (re)elaboração das práticas que envolvem um dado universo do ensino de história.

A mesma relação de abertura, gostaria de ter em relação ao leitor. Portanto, espero que ele possa, através desse texto, elaborar as suas próprias conclusões, podendo ele também participar desta discussão resignificando-a à luz de suas motivações.

Acredito residir nesta troca a possibilidade de construir algo “novo”.

ANEXO

O "olhar branco"

MARCELO TRAGTENBERG

“CLARO QUE todas as pessoas brancas são racistas” é o título instigante de um artigo do jornal inglês “The Guardian” de 3/7/02, em que o autor mostra como se constrói desde cedo um “olhar branco”.

Nos melhores postos da sociedade estão os brancos. Os negros estão nos piores e são, muitas vezes, ligados a crimes. Mesmo os brancos que, conscientemente, não creem que os negros sejam inferiores, constroem imagens negativas inconscientes dos negros. Não se trata de atribuir culpa a ninguém, mas esse “olhar branco” dos que detêm os postos de decisão social ajuda a reproduzir desigualdades raciais.

E na pátria amada, Brasil? Dados do Ipea indicam graves desigualdades raciais (exemplo: 10% dos brancos e 2% dos negros têm título universitário).

E se a educação básica fosse melhorada? O mesmo estudo do Ipea indica que políticas universalistas aumentaram a escolaridade geral no Brasil, mas a mesma desigualdade entre negros e brancos se manteve desde 1929! Para essa desigualdade deve estar ajudando o racismo na educação escolar.

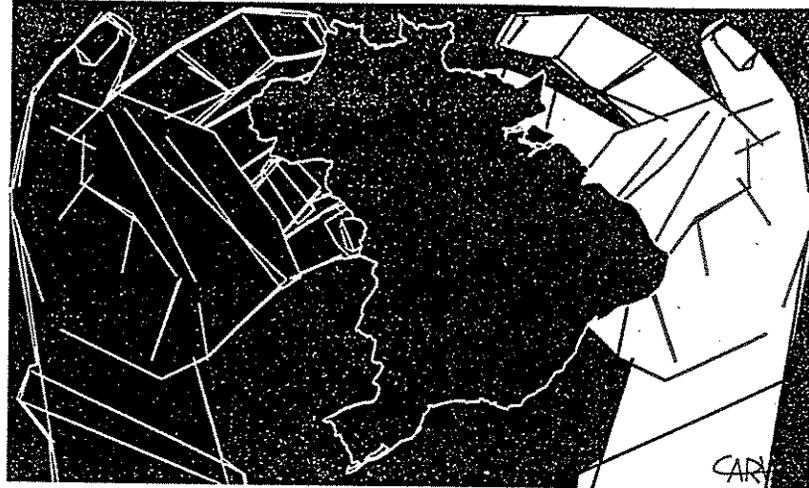
Em Cuba, após 44 anos da revolução que forjou o país provavelmente mais igualitário das Américas, seu presidente e seu vice, Fidel e Raul Castro, declararam que realizam ações afirmativas para corrigir o fato de negros morarem em lugares piores, terem menor acesso à universidade e, menor espaço político dentro do PC (www.afrocubaweb.com).

Esses exemplos mostram os limites de políticas universalistas, mesmo as radicais. A visão liberal do direito, originária da Revolução Francesa, prega que o Estado deve se manter neutro, que a igualdade formal construirá a igualdade racial. Em livro recente, o ministro do STF Joaquim Barbosa Gomes mostra que o direito moderno sugere complementar ações de caráter universal com ações afirmativas, para atingir a verdadeira igualdade.

Infelizmente, parte da esquerda brasileira ainda acha que a questão racial se resolverá com o advento do socialismo e que essa questão, como outras, divide a luta dos trabalhadores. Mas o futuro não se constrói a partir do presente?

Nem toda a esquerda está nessa. Florestan Fernandes já apontava, em 1965, a concentração racial da riqueza e do poder e a necessidade de ações que corrigissem essa distorção; e o PSTU defende ações afirmativas e cotas para negros nas universidades públicas.

Sobre as cotas, é falso dizer que o vestibular fornece oportunidades iguais a todos os candidatos, como sugeriu Demétrio Magnoli em artigo na Folha (pág. A3, 29/7/03): “o filho do ministro, juiz ou deputado torna-se um plebeu”.



Nos melhores postos da sociedade estão os brancos. Os negros estão nos piores e são, muitas vezes, ligados a crimes

É a falácia da democracia formal —quem frequenta escolas melhores não precisa trabalhar, tem pais formados em universidades e não sofre racismo já sai na frente.

Por outro lado, será que a nota num vestibular deve ser o único critério de entrada na universidade? No livro “The Shape of the River” (“A Forma do Rio”), os reitores das universidades Princeton e Harvard analisam o efeito de longo prazo das admissões com critérios raciais em universidades dos EUA (não existem cotas para negros nessas universidades desde 1978, mas critérios étnicos de pontuação). Eles defendem arduamente a manutenção desses critérios, complementares às notas no exame nacional norte-americano (SAT).

Será que alguém contesta o mérito dessas universidades? Só que as notas no SAT são pouco para gerar classes com diversidade racial suficiente para que brancos e negros convivam e se preparem para uma sociedade plural, questionando o “olhar branco”. Onde foram extintos os critérios raciais de admissão (Califórnia e Texas), a entrada de negros e hispânicos na universidade baixou dramaticamente. Já no nosso Brasilzão, é notável o “olhar branco” da academia e dos meios de comunicação, que toleram a falta de diversidade na nossa universidade e não consideram aberrante que apenas 2% dos alunos da USP sejam negros. São as universidades públicas que formam a maioria dos quadros

do poder na nossa sociedade. Por outro lado, a Universidade Harvard tem critérios raciais até para admissão de professores, pois os alunos precisam conviver com professores negros.

Argumenta-se que os profissionais negros das cotas serão discriminados. Isso não tem nada a ver com cotas. Eles já o são! É preciso intervir no mercado de trabalho, exigindo algo como nos EUA (que a proporção de empregados corresponda à composição racial local).

É preciso um leque amplo de ações afirmativas para tornar o Brasil mais plural. Deve haver maior presença de negros na TV, como propõe o senador Paulo Paim. Será que a composição racial dos conselhos editoriais e da redação desta Folha e d’ “O Estado de S. Paulo” teria correlação com a posição refratária a ações afirmativas desses jornais? É urgente um programa de formação de intelectuais negros, como propôs o prof. Henrique Cunha Jr., da UFC, pra mudar a cor do clube (do Bolinha) da ciência brasileira.

Lula foi a favor de cotas para negros na eleição de 2002, mas o ministro da Educação está se omitindo, deixando às universidades a decisão sobre sua diversidade. O Estado norte-americano não baixou lei de cotas, mas aumentou o orçamento das universidades que as adotassem. Vem aí uma reforma universitária que, esperamos, não implante o ensino pago nas universidades públicas.

Uma sugestão, que minimizaria conflitos, seria aumentar imediatamente as vagas e as verbas nas universidades públicas que façam um esforço pela diversidade, ampliando o acesso e a permanência de negros, índios e pessoas de baixa renda, com programas de apoio financeiro e pedagógico.

Marcelo H. R. Tragtenberg, doutor em física pela USP, pós-doutor pela Universidade de Oxford (Inglaterra), é professor do Departamento de Física da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e membro dos Grupos de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe da Andes-SN e da APUFSC.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA JUNIOR, João Batista. **Ter olhos de ver, subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, 1989.

ALVES, Alda Judith et al. A questão das desigualdades raciais na escola: o papel do professor de 1º grau. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v.14, n.1, p. 97-109, dez.1989/fev.1990.

AZEVEDO, Célia M.M. **Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites - séc. XIX**. S. P.: Paz e Terra, 1987.

_____ **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Eliane. **Raça. conceito e padrão**. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. S.P.: Hucitec, 1981.

_____ **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**, Editora Hucitec, pp. 99-100, São Paulo, 1987.

_____ **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando preconceitos. Um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades**. Campinas: CMU/Unicamp, 1997. (Coleção Tempo e Memória, 4)

_____ **Socialização e relações sociais: Um estudo de famílias negras em Campinas**. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.

BARCELOS, Luiz Cláudio. **Educação e desigualdades raciais no Brasil**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 86, p. 3-88, ago. 1993.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____ **Obras escolhidas II. Rua de mão única.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____ **Obras escolhidas III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo, Brasiliense, 1989.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BICHARA, Márcia Regina Poli. "A sala de aula como pesquisa-ação: focalizando a exclusão social". In **Revista Ciências da Educação.** Ano 4 – nº07, nov. de 2002. Pág. 81-86. Lorena: Centro Unisal.

_____ "A sala de aula como pesquisa-ação: focalizando a exclusão social" In ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em história.** Págs. 683-689. Londrina: AtritoArt, 2005.

_____ " Modernidade Capitalista e Questão Racial no Brasil: uma Leitura Dialogal" In **Livro de Resumos do XVII Encontro Regional de História: O Lugar da História.** Pág. 199-200. Campinas: UNICAMP, 2004.

BORGES PEREIRA, J. B. **A cultura negra: Resistência de cultura à cultura de resistência.** Dédalo 23:177-188, 1984.

_____ **A construção histórica da pluralidade étnica e racial brasileira.** Paris: UNESCO.

BRESCIANI, Stela e NAXARA, Márcia (orgs). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

BURBULES, N. C. e Rice, S. "Diálogo entre as diferenças: Continuando a conversação". In: Silva, T. T.(Org.), **Teoria educacional crítica em tempos modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CABRINI, Conceição...et al. **Ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: EDUC, 2000.

Cademo CEDES. **Educação e diferenciação cultural, índios e Negros.** São Paulo, Papyrus, nº 32, 1993.

CADERNOS DE PESQUISA Nº 63 - Fundação Carlos Chagas - **Raça Negra e Educação.** Organizado por Rosemberg, Fúlvia e Pinto, Regina Pahim, 1987, SP.

CADERNOS PAGU. **Raça e gênero**. Publicação do Pagu - Núcleo de Estudos do Gênero/UNICAMP. 1996, Campinas-SP.

CANEAU, V. M. F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In Candau, V.M.F. **Magistério, Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: Canen, A; Moreira, A.F.B.(Orgs) **Ênfases e omissões no currículo**.Campinas: Papyrus, 2001, p. 15-44.

CARNEIRO DA CUNHA, M. M. **Negros Estrangeiros**.São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.), **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____ **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHALUB, S. **Medo branco de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do rio**. Revista Brasileira de História, Vol. 8, nº 16, pp.83-105, março-agosto/88.

_____ **Visões da liberdade**.São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**.São Paulo. Cortez, 2002.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo. Um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los**. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

DARTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo, Cia das Letra, 1990.

_____ "História da leitura". In **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

DEBRET, J. B. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Livraria Martins, 1940.

DIAS, Elaine Cristina. **Debret, a pintura de história e as ilustrações de corte da “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”**. Campinas, Unicamp, 2001. (Dissertação de Mestrado)

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e sociedade (CEDES) nº 79- 2002. **Dossiê Diferenças**.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsider: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

_____ **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994

ESTANISLAU, Lídia Avelar. “Eu sou neguinha?” **Educação em Revista**: 47-50, Belo Horizonte, 1988.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org) **Metologia da pesquisa educacional**. S. P.: Cortez Editora, 1989.

FERNANDES, Florestan: **A questão negra e a sua dimensão social**. Editora Dominus, São Paulo, 1984.

FIGUEIRA, Vera Moreira. **O preconceito racial na escola**. Estudos Afro-Asiáticos, Caderno Cândido Mendes, 18, Rio de Janeiro, 1990.

FOLHA DE SÃO PAULO, **CADERNO MAIS: O racismo cordial**. São Paulo, 25/06/95.

FOUCAULT, Michel. **Metafísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANÇA, Jussara Marilda. “Racismo na escola: a linguagem do silêncio”. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 124-36, jan./abr. 1986.

GAGNEBIN, Jean Marie. **Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História**. RJ: Imago Ed., 1997.

_____ **História e narração em Walter Benjamin**, 2ª edição, 1999, Ed. Perspectiva, SP.

_____ **Walter Benjamin**. S.P.: Brasiliense, 1982. (Coleção Encanto Radical)

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanach, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 a 1880**. Tese de doutoramento. Campinas: Departamento de História, IFCH/Unicamp, 1998.

_____ "*Imagens entrecruzadas de Infância e de produção de conhecimento Histórico em Walter Benjamin*" in Faria, Ana Lucia G. de Faria e outros (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____ "Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In MENEZES, Maria Cristina (org). **Memória, história e educação**. S.P.: Editora da Unicamp, 2004.

_____ "Políticas públicas e ensino de história". In ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em história**. Págs. 157-167. Londrina: AtritoArt, 2005.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. S.P.: Cia das Letras, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monterio de Aguiar (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.(Coleção Leituras do Brasil)

GIGANTE, Moacir. **História e Memória nas Primeiras séries do primeiro grau**. São Carlos, PPGE/Ufscar, 1994. (Dissertação de Mestrado).

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. S. P.: Cia das letras, 1987.

GIROUX, Henry A.. "A branquidade e o movimento de revide conservador". In **Cadernos de Pesquisa** (107) p 7-40, julho/1999.

GONÇALVES, Marlene. **Viva Bela Verena: A saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor**. Ceilândia, DF: Idea Editora - 2000.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ e Silva, N. V..**Estrutura social, mobilidade e raça**.São Paulo: Vértice, 1983

_____ “Desigualdade sociais e oportunidade educacional -a produção do fracasso”. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.63,p.24-6,nov.1987.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**.São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____ **As metamorfoses do escravo**.São Paulo: Hucitec, 2ª ed. revista, 1988.

JAGUARIBE, Hélio. **Raça, cultura e classe na integração das sociedade**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.27, nº2, pp.125-143,1984.

KLEIN, H. S. **Os homens livres de cor na sociedade brasileira**. Dados, nº 17, pp.3-27, 1978.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX**. São Paulo, Edusp, 1994.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª edição,S.P.: Ed. Ática, 2002.

_____ “Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões”. Caderno de Pesquisas, Fundação Carlos Chagas,93: 66-71, São Paulo, 1995.

LAPA, J.R.A. **O mercado urbano de escravos (Campinas, segunda metade do séc. XIX)**. Primeira versão.IFCH/UNICAMP,nº 37, 1991.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, v. 1.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: Um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. São Carlos, EDUFSCar, 1995.

LOWI, Michel; SAYRE, Robert. **O romantismo na contramão da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento**.Salvador. FAGED/UFBA, 1990. (Dissertação de Mestrado).

LUIZ, Marco Aurélio: **Cultura Negra e a ideologia do recalque**. Editora Achiamé, 1ªedição,Rio de Janeiro,1983.

MELO, Regina Lúcia Couto e Coelho, Rita de Cássia Freitas. **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte, IRHJP, 1988.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RIO, 2002.

MORAIS, Regis (org.) **Sala de aula: que espaço é esse**. Campinas: Papirus, 1986.

MOREIRA, A.B.F. "A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000)". In **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados/Anped, 2001, nº 18, p'. 65-81.

_____ e Macedo, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: Moreira, A.B.F. e Macedo, E. F. (Orgs). **Currículos, Práticas Pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002, p. 11-33.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, 1978-1988. **10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo, Confraria do livro, 1988.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. Editora Ática, São Paulo, 1988.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado, S.P.: PUC/FE, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

_____ **Racismo: da desigualdade à intolerância**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol. 4, nº 2, pp.41-54, abril/jun.1990.

_____ "Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades". **Revista de antropologia**. São Paulo, nº 33, pp 109-117.1990.

_____ (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. EDUSP, São Paulo, 1996

_____ (org.) **Superando o racismo na escola**. 3ª edição. Brasília: Ministério da educação, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Vozes. São Paulo, 1980.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahim. **De olho no preconceito: um guia para professores sobre o racismo em livros para crianças**. São Paulo, DPE/FCC, 1990.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. **Documentos sobre escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. (Textos e documentos, n.6).

NIEMEYER, Ana Maria de. "O silenciamento do "negro" na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas". In **RUA: Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp**. Campinas, 8: 43-72, 2002.

NOGUEIRA, O. **Negro político político negro**. São Paulo:EDUSP, 1992.

NORA, Pierre. "Entre Memória e História: a problemática dos lugares". In **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Dep. De História, PUC-SP**, n.10. dez.1993.

OLIVEIRA, Luiz Alberto de. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola de primeiro grau - 1ª a 4ª série**. Belo Horizonte, UFMG 1985. Dissert. Mestr.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1992.

OLSON, David R. **O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. S. P.: Ed. Ática, 1997.

ORTIZ, Renato. **Cultura e modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito**. Editora Modemo, São Paulo, 1993.

PAIVA, Eduardo França. **Escravidão e universo cultural na colônia: Minas Gerais, 1716-1789**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

PINO, A. "O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotiski. In **Vigotisk: O manuscrito de 1929. Revista Educação e sociedade**. Campinas: CEDES, n 71, pp 166-193, julho de 2000.

PINSKI, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1991.

PINTO, Regina Pahim. "A escola e a questão da pluralidade étnica". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 55, pp. 3-17, nov. 1985.

_____. "Raça e educação: uma articulação incipiente". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 80, pp. 41-50, 1992.

_____ "Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade". **Cadernos de Pesquisas**, Fundação Carlos Chagas, Nº86: 25-38, São Paulo, 1993.

_____ "Diferenças Étnico-Raciais e formação do Professor". In **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (108), 1999

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMOS, Ítalo (coord). **A luta contra o racismo na rede escolar**. São Paulo: FDE, Grupo de Trabalho para assuntos Afro-brasileiros, 1995. (Série Idéias; n. 27).

REIS, João José. **Notas sobre a escravidão na África pré-colonial**. Estudos afro-asiáticos, n.14, 1987

RIBAS, João Batista. **Viva a diferença: Convivendo com as nossas restrições ou diferenças**. Editora Moderna, São Paulo, 1995.

RICOEUR, Paul. "L'identité narrative", In **Revue Esprit**, jul./ago.1998, n.7/8, pp.295-304.

ROSALES, Carlos. **Avaliar é refletir sobre o ensino**. Lisboa, Portugal: Ed. ASA, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. "Educação infantil, classe, raça e gênero". **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 96: 58-65, São Paulo, 1996.

_____ Raça e educação inicial. **Caderno de Pesquisa**, Fundação Carlo Chagas, 77:25-34, São Paulo, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão". In **Cadernos de Pesquisa** (107) p 7-40, julho/1999.

RUGENDAS. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Tradução Sérgio Milliet; apresentação Josué Montello. Rio de Janeiro: A Casa do Livro, 1972. 96 p., il. color.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. Ed. Ática, 1990, SP.

_____ **O que é o racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SCHWARCZ, Lilia Moritz - **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEIXAS, Jacy Alves de. "Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a história? In **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós- Graduação em História e do Departamento de História da PUC-S.P. n. 0, São Paulo: EDUC, 1981.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, Memória, Literatura. O testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003

SENNET, Richard. **O declínio do homem público. As tiranias da intimidade**. S.P.: Cia das letras, 1982.

SILVA, Ana Célia da. **Se eles fazem eu desfaço: uma proposta de reversão dos estereótipos no livro didático**. Salvador, Centro de Estudos Afro-Asiáticos dos Rio de Janeiro, 1992

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA/Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 1995.

SILVA, Consuelo Dore. **A construção da identidade no processo educacional: um estudo de auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública**. Dissertação de Mestrado, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: E. de UFSCar, 1997.

SILVA, T. T. "A produção social da identidade e da diferença". In: Silva, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**, Petrópolis, Vozes, 2000, p. 73-102.

SLENES, Robert W. "As provações de um Abraão africano: a nascente nação brasileira na *Viagem Alegórica* de Johann Moritz Rugendas". In **Revista de História da Arte e Arqueologia**. n.2 – 1995/1996. IFCH/ Unicamp.

SMOLKA, Ana Luísa. "A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural". In **Vigotisk: O manuscrito de 1929. Revista Educação e sociedade**. Campinas: CEDES, n 71, pp 166-193, julho de 2000.

SOUZA, N.S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro e ascensão social.** Edições Graal Ltda, Rio de Janeiro, 1994.

TADIÉ, Jean-Yves & Marc. **Le sens de la mémoire.** Gallimard: Paris, 1999.

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

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão sobre a diversidade humana.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.

_____ **Les abus de la mémoire.** Paris: Aléa, 1995.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** RJ, Zahar, 1981.

_____ **Costumes em Comum.** SP. Companhia das letras, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

VALENTE, Ana Lucia E. F. **Políticas e relações raciais: os negros e as eleições paulistas de 1982.** São Paulo: FFLCH/USP, 1986. Coleção Antropologia, 10.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. "Proposta Metodológica de combate ao Racismo nas Escolas". In **Cadernos de Pesquisa** nº 93, p 40-50, São Paulo, maio 1995.

_____ **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1998.

_____ **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade.** São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos)

_____ **O Negro e a igreja católica: o espaço concedido um espaço reivindicado.** Campo Grande: UFMS/CECITEC. (no prelo)

VERLHAC, Martine (Coord). **Histoire et mémoire.** Centre Regional de Documentation Pédagogique de L'Académie de Grenoble. França, 2001.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente.** 6ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1998.