

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**CULTURAS, REALIDADES E PRECONCEITO RACIAL NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Maria Elena Viana Souza

Orientadora: Profa Dra Zeila de Brito Fabri Demartini

Campinas, 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**CULTURAS, REALIDADES E PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO
ESCOLAR**

MARIA ELENA VIANA SOUZA

Orientada por

Profa Dra **ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI**

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida
por Maria Elena Viana Souza e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 30/01/2003

(Orientadora)

Comissão Julgadora:

2003

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

So89c Souza, Maria Elena Viana.
Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar / Maria Elena Viana Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Zeila de Brito Fabri Demartini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cultura. 2. Realidade. 3. Racismo. 4. *Cotidiano escolar. I. Demartini, Zeila de Brito Fabri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-258-BFE

DEDICATÓRIA

Dedico todo o esforço dispensado nesta tese

♥ aos meus filhos:

Daniel Nunes Santos Souza

Fabio Nunes Santos Souza

♥ a minha filha:

Bianca Viana Santos Souza

♥ ao meu grande amigo e companheiro

Ahyas Siss

♥ a minha mãe

Arlinda Viana

AGRADECIMENTOS

Mesmo sabendo que ao citar nomes, em um agradecimento, corre-se o risco de esquecer alguns, faço questão de deixar registrados os nomes das pessoas que muito contribuíram para que esta tese fosse elaborada.

- . Profa. **Nelly de Mendonça Moulin** – muito mais do que um dos membros da Comissão Julgadora: amiga e colaboradora.
- . Profa **Iolanda de Oliveira** – pelas sábias palavras e apoio
- . Profa **Neusa Maria Mendes Gusmão** – pelo interesse que teve com meus estudos iniciais.
- . Prof. **Arcy Magno da Silva** e Profa **Beatriz Helena Alcântara Magno da Silva**– pela compreensão e força durante esses cinco anos.
- . Dr. **Reinaldo de Souza** – pela paciência de me ouvir falar da tese.
- . **Maria Amália de Almeida Cunha** – amiga querida e ouvinte.
- . Profas **Marisa de Almeida Fontes, Sara Guedes Corrêa de Aguiar e Regina Medeiros Ferreira**: Direção e Coordenação Pedagógica da Escola Municipal GCCM– pelas entrevistas concedidas e pela boa vontade com que me receberam.
- . Profs./as: **Celeste de Almeida, Ivonise Lins da Silveira Leal, Jailson Araujo, José Fritzen, Heloisa Helena Teixeira, Marcia Martins Reis, Maria de Fátima Rodrigues, Maria da Penha Peixoto Nascimento Meireles, Roberto Bernardes Dumas**: colegas de trabalho - pela disponibilidade em me receber para as entrevistas, feitas nos intervalos de seus horários de trabalho.
- . **Maria Helena Oliveira Lemos** – pelas doações de recortes de jornais
- . Profa **Olga Moraes Von Simson** e profa **Aparecida Neri de Souza** – por terem aceitado o convite para fazer parte da Comissão Julgadora.
- . Profa **Zeila de Brito Fabri Demartini** - por ter sido minha orientadora
- . **CAPES** – pela bolsa de estudos concedida
- . **Funcionárias** da Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação - UNICAMP – pelas informações prestadas quando muito se precisava delas .
- . **Todos os alunos e alunas da Escola M** que durante o ano de 2000 estiveram comigo – pela imensurável colaboração. Sem ela, não teria sido possível fazer esta tese.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo principal caracterizar as concepções que os alunos jovens, brancos, negros e afrodescendentes e os professores, de Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, têm sobre o preconceito racial, numa escola da rede pública do Município do Rio de Janeiro.

Coletou-se dados sobre o cotidiano escolar dessa escola, através de atividades escolares, feitas com jovens que cursavam a 6^a série durante o ano de 2000 e de entrevistas realizadas com professores e uma funcionária administrativa. Também foram anotados os registros dos Cadernos de Ocorrências da escola .

Foram estabelecidas relações entre os estudos, principalmente de Laraia (2000), Lopes (1999), Forquin (1993), Giroux (1995) e Iturra (1996, 1997) sobre cultura e realidade e a problemática racial dos alunos negros e afrodescendentes brasileiros. Buscou-se significados para as respostas obtidas em autores como Souza (1983), Costa (1983), Munanga (2001), Sant' Ana (2001), Silva (2001) e Gomes (2001, 2002).

Foi feita uma pesquisa qualitativa onde a “fala” dos sujeitos foram privilegiadas. Como abordagem metodológica foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo que constituiu-se numa figura metodológica da pesquisa qualitativa; o estudo foi etnográfico, pois, houve uma descrição dos dados e recorreu-se ao conceito de cultura para organizá-los, ou seja, foi dada ênfase aos aspectos culturais das diferentes realidades que se apresentaram nesse cotidiano. Também foram utilizados estudos sobre representações sociais para que o conhecimento da ação cotidiana pudesse ser expressado.

Concluiu-se, entre outras coisas, que o que precisa ser evidenciado numa sala de aula, ou na prática escolar, é o estímulo na busca dos direitos, a sensibilização do professor para um maior conhecimento desta problemática e conseqüentemente a não aceitação da exploração econômica, política e social deste grande segmento da população brasileira.

ABSTRACT

The present thesis has as its main objective to characterize the conceptions that young, white, black and African descendent students have, as well as teachers of the Fundamental/Elementary School, from the 5th to the 8th grades, concerning the racial prejudice in a public school of the City of Rio de Janeiro, RJ., Brazil.

Data of the school activities were daily collected, showing the exercises given to the students of the 6th grade during the year of 2000, as well as interviews realized with the teachers and an administrative clerk. The notes found in The Incidents' Notebook were also registered.

The relationship between the studies made by **Laraia** (2000), **Lopes** (1999), **Forquin** (1993), **Giroux** (1995) and **Iturra** (1996, 1997) - concerning culture and reality and the racial problematic of the black and African descendent students, was established. The meaning of the answers obtained with the studies made by authors such as **Souza** (1983), **Costa** (1983), **Munanga** (2001), **Sant'Ana** (2001), **Silva** (2001) and **Gomes** (2001, 2002), was also analyzed.

A qualitative research was made, in which "*the speaking*" of the people researched was privileged. As a methodological approach it was utilized The Speech of the Collective Subject; the study was ethnographic, with the description of the data and the utilization of the concept of culture to organize them; better saying, the cultural aspects of the different realities daily presented were emphasized. Studies concerning social representations were also utilized in order to allow the daily action to be expressed.

One of the conclusions to which we came, shows that what must be evident in a class room or by the school practice is the stimulus of the fight for the rights, the sensitiveness of the teacher for a larger knowledge of the problematic and, consequently, the rejection of the economical, political and social exploration of this large segment of the Brazilian population.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I TRAJETOS METODOLÓGICOS	19
CAPÍTULO II A CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	46
CAPÍTULO III REALIDADE E PRÁTICA ESCOLAR	73
CAPÍTULO IV O PROFESSOR NO CONTEXTO DA HETEROGENEIDADE DO REAL	105
CAPÍTULO V O PRECONCEITO RACIALNAS ENTRELINHAS DO COTIDIANO ESCOLAR.....	133
CAPÍTULO VI O QUE FAZER?	163
CONCLUSÃO	188
REFERÊNCIAS.....	210
ANEXOS	219

INTRODUÇÃO

O Brasil recebeu, durante o período colonial e no século XIX, mais africanos que qualquer outro país das Américas¹. (Andrews, 1998) O Brasil foi também o país que mais escravizou a população africana e foi o último a abolir a escravidão. No entanto, entre 1900 e 1950, cultivou-se uma imagem, para esse país, de primeira “democracia racial” do mundo.

Na década de 50 do século XX, essa imagem foi questionada por pesquisadores subsidiados pela UNESCO que ao virem em busca da tão enaltecida democracia racial brasileira, documentaram uma forte desigualdade racial e uma grande difusão de atividades e estereótipos contra os negros. Na década de 60, quase não houve pesquisas sobre as questões raciais devido à ditadura militar. Esses estudos foram retomados nas décadas de 1970 e 1980 com uma conotação bastante crítica, pois, o Brasil chegava a ser caracterizado como uma África do Sul, sem apartheid de fato. (Andrews, 1998, p.23)

Dizer que o Brasil era uma África do Sul sem apartheid, era dizer que o Brasil não era a África do Sul e não era mesmo, pois, ao contrário desse país e do sul segregacionista norte-americano, a desigualdade racial no Brasil nunca foi imposta por lei. Não existe aqui “um sistema abrangente de discriminação racial imposto à sociedade pelo Estado Nacional e executado pelas agências que representam esse Estado”. (op. cit. p. 23)

Mas, a ausência de discriminação prescrita por lei, torna a injustiça racial mais difícil de ser combatida porque as injustiças raciais explícitas de segregação provocam nas pessoas um desejo maior para a mobilização de luta contra essas injustiças. Quando as injustiças raciais não são tão explícitas, torna-se mais difícil lutar contra a desigualdade racial, principalmente, quando outras justificativas - como pobreza para explicar um número maior de alunos negros em turmas escolares consideradas “mais atrasadas” ou dizer que “essa é a realidade brasileira” para justificar a ausência de pessoas negras em propagandas comerciais - tentam convencer sobre a não existência dessa desigualdade.

¹ O Brasil importou um número de africanos nove a doze vezes maior que o importado para os Estados Unidos.

. A Importância do Movimento Negro

Atualmente, as desigualdades raciais estão sendo desnaturalizadas e esse fato deve-se, entre outras, às lutas do Movimento Negro² que desde 1931, com a criação da Frente Negra Brasileira – FNB³, vem se manifestando ideológica e organizadamente em prol do negro.

Nos anos de 1995 e 1996, fiz uma pesquisa sobre a luta das organizações do Movimento Negro no Rio de Janeiro, em prol da educação escolar, para a minha dissertação de Mestrado⁴. Ela tinha como indagação básica a seguinte questão: *Como as organizações do Movimento Negro no Rio de Janeiro situam a educação na sua lista de prioridades e como vem sendo a sua atuação em prol de mudanças no entendimento das questões raciais relacionadas à educação escolar?*

Em busca de respostas a essa minha indagação, entrei em contato com dez organizações⁵ desse Movimento e pelos depoimentos e material pesquisado, percebe-se que as dez organizações analisadas concordam que a educação escolar tem um significativo papel na luta contra a discriminação e o preconceito racial em relação à população negra e/ou afrodescendente e, atuaram, de alguma forma, em prol de uma educação formal menos discriminatória.

As formas de luta mais usadas por essas organizações foram: promoção de Seminários e Cursos para professores; publicação de cartilhas, folhetos e jornais transmitindo informações

² Para alguns estudiosos, (Ramos, 1938; Bastide, 1951; Moura, 1980) qualquer ação, de qualquer natureza, em qualquer tempo, que demonstre resistência e reação contra o racismo brasileiro pode ser considerado Movimento Negro. Já outros consideram Movimento Negro como o "conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo" ou ... "no sentido estrito, foi uma resposta, em condições históricas dadas, ao **mito da democracia racial**". (Rufino, 1985, p.287). Opinião comungada por Florestan Fernandes (1965).

³ A **Frente Negra Brasileira** foi fundada em 1931, em São Paulo, e atraiu para o seu interior tanto as entidades culturais de massa quanto as entidades religiosas que lhe permitiram uma grande mobilização. Ela teve núcleos fundados em outros estados como Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Avesa ao conflito racial explícito, sua ideologia era calcada nos valores vigentes de ascensão social. Devido aos êxitos alcançados, em 1936, a **FNB** transformou-se em partido político, cuja plataforma consistia em orientar os seus membros na busca de melhores condições de vida. Com o advento do Estado Novo, em 1937, o partido foi fechado e a **FNB** acabou desagregando-se devido às desavenças internas. (Gonzalez, 1982)

⁴ SOUZA, Maria Elena Viana. Ideologia Racial Brasileira, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar. Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 1996

⁵ As organizações são: Teatro Experimental do Negro – TEN; Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos – PROAFRO; Fundação Cultural Palmares; Instituto de Pesquisas das Culturas Negras – IPCN; Movimento Negro Unificado – MNU; Movimento Negro do PDT; Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro – COMDEDINE; Movimento Núcleo de Negros e Negras do PT; Ministério do Combate ao Racismo da Igreja Metodista e Instituto Para Formação de Seminaristas dos Cultos Afros – INFORBRAL.

pertinentes à cultura afrobrasileira; atuação junto ao poder Legislativo pleiteando a inclusão da História da África no currículo brasileiro; denúncia de livros didáticos que veiculam mensagens racistas; a luta por bolsas de estudos para alunos negros e de situação financeira precária em Universidades particulares; luta por um ensino de mais qualidade nas escolas públicas; concurso de monografias e redações sobre temas ligados à questão racial ou sobre figura negra notória; curso pré-vestibular para alunos de baixa renda. Algumas formas de luta serviram de subsídios para Órgãos Governamentais poderem atuar na área educacional, não querendo se dizer com isso que tal atuação tenha efetivamente acontecido.

Entrevistei militantes, ex-militantes e coordenadores das organizações pesquisadas que eram de opinião que a cultura afro e a história da civilização africana deveriam ser inseridas no currículo oficial de ensino. Mas, a introdução desses assuntos no currículo escolar não é tarefa simples porque não basta colocar o professor e o aluno em contato com estudos prontos. É preciso sistematizar esses conteúdos junto com os alunos e, se possível, até com suas famílias⁶, para que esse conteúdo seja visto como verdadeiro e faça sentido para o grupo, pois, o cotidiano escolar tem especificidades que o caracterizam como um espaço de expressões culturais diversas, constituindo-se numa realidade de múltiplas relações, heterogêneo e plural, mas, ao mesmo tempo singular e próprio por todas essas peculiaridades.

As organizações pesquisadas estiveram sempre preocupadas em contribuir, de alguma forma, para a formação de uma cultura negra nacional através da educação. Dentre essas contribuições pode-se citar a iniciativa de Abdias do Nascimento que funda, em 1944, o Teatro Experimental do Negro - o TEN - que surge como um grupo teatral só de negros e negras e como um protesto pela ausência dessa população nos palcos brasileiros ou apenas em papéis de segunda categoria⁷. O seu objetivo era desenvolver um amplo processo de educação do negro, não só através do palco como também através dos cursos de alfabetização. Baseado nesses objetivos, o TEN promoveu e organizou as Convenções Nacionais do Negro, em 1944 e em 1947, onde foi elaborado um Manifesto à Nação Brasileira tendo como uma das reivindicações principais criar condições para que o negro ascendesse socialmente por meio da educação.

Em 1985, Abdias Nascimento, ainda preocupado com as questões educacionais, cria o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros - o IPEAFRO que tem como objetivo

⁶ Esse compartilhamento é chamado pela profa Dra Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Diretora do Centro de Memória da Unicamp, de “memória compartilhada”.

“contribuir para a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar carioca e fluminense e, para a preparação dos quadros no magistério aptos ao ensino dessas matérias”. Desde essa época, o IPEAFRO vem promovendo, com a colaboração da antiga Secretaria de Educação e Cultura o curso de extensão universitária “Conscientização da Cultura Afro-Brasileira, o SANKOFA⁸” e “vem dando a sua contribuição no sentido de oferecer ao professorado do ensino básico, a oportunidade de se familiarizar com conceitos fundamentais da história e da cultura afro-brasileiras”.(Gonzalez, 1982, p.30).

Uma outra organização – o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras – IPCN, que iniciou suas atividades a 8 de julho de 1975, tinha como objetivo, de acordo com Santos (1984), "criar um clima de reflexão sobre as estruturas de dominação - psicológica e social - revelando a marginalização sócio-econômica e cultural do negro e propondo soluções para sua real integração na sociedade brasileira". (p.79). Mas, de acordo com o Sr. Sebastião Soares, presidente deste Instituto, em 1995, existia uma série de dificuldades, tanto por parte dos governos quanto por parte dos professores em mudar o quadro atual, no que diz respeito à educação “afro-brasileira”. Na época ele entendia que

existe uma dificuldade, primeiro dos professores de fazer uma reciclagem dessa parte que, normalmente, eles não têm nos cursos. Sejam esses cursos das Escolas Normais, sejam esses cursos das Escolas Superiores. ...E, na maioria das vezes, um projeto que nós achamos da maior importância fica só no papel porque não existe interesse do governo, estadual ou federal, em mudar o currículo e introduzir no currículo essa especialidade e também formar, investir na formação do professor, para que ele fique capacitado para transmitir isso.

Também preocupado com a inserção da problemática racial nos currículos dos diversos segmentos do ensino brasileiro, o Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos- o PROAFRO - foi criado em 1993 e está vinculado ao Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ele está constituído pelos *setores de pesquisa, de ensino e de divulgação e eventos*. Dentre os objetivos do *setor de ensino* destacam-se: " o estudo sobre o currículo estabelecido atualmente nos cursos do campo da Ciências Humanas, no sentido de propôr a inserção de tópicos ou disciplinas relacionadas à questão do negro na sociedade brasileira e o apoio para a implantação de disciplinas voltadas à História e à Cultura da África e

⁷ Quando havia a necessidade de um negro no papel principal, usava-se um artista branco pintado de preto.

⁸ O Sankofa é um ideograma transmitido pela tradição akan e significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”.

Afro-América, na graduação da Universidade e demais instituições interessadas". (Regulamentação do PROAFRO - p. 4)

Mas, mesmo estando direcionado para essas questões o PROAFRO depara-se com uma série de dificuldades contextuais⁹ que a curto prazo não seriam resolvidas. Na opinião de Paulo Roberto Dumas – pesquisador adjunto da organização, em 1996 - existe muita resistência por parte do professorado em "se engajar e questionar". Ele ainda aponta para o fato dos professores ficarem incomodados em mexer "com os seus próprios preconceitos, com seu próprio sistema de pensar". Em relação à escola, ele acredita que não basta o aluno negro ir à escola, é preciso que a escola tenha conteúdo "para que o negro permaneça na escola"

A coordenadora estadual do Movimento Negro Unificado - MNU – que foi criado em 18 de junho de 1976 – Elizabeth do Espírito Santo Viana, reforça esse entendimento, pois, ela era de opinião que "essa escola não está passando o prazer do que é aprender, do que é conhecimento". Apesar da crítica à escola, a educação é tida como fundamental, como instrumento de libertação do povo negro.

Essa organização caracteriza-se como um "Movimento Político, que possui uma direção em diversos níveis, cuja atuação se fundamenta no método democrático, legitimado pela discussão com o conjunto dos militantes". (II Congresso Nacional do MNU/1981 - Clóvis Moura, 1983). Quanto ao aspecto educacional, a coordenadora faz uma crítica à educação atual no Brasil, à didática, à mensagem que se passa, que é a do negro submisso. Outras organizações também tinham suas bandeiras de luta ligadas à educação:

O Ministério Regional de Combate ao Racismo da Igreja Metodista - 1ª Região Eclesiástica/ RJ, foi fundada em 10 de maio de 1985, por iniciativa de pessoas negras e brancas, pastores e leigos preocupados com as realizações educacionais do Ministério. O entrevistado, o Sr. Gerson Martins, militante desse Ministério, aponta a elaboração de uma cartilha sobre a história do negro na Igreja, afinal "essa é uma questão que não deixa de ser educação, educação teológica, religiosa". Educação que no seu entendimento pode buscar uma transformação que está difícil de ser conquistada. Os militantes do Ministério têm tentado buscar, dentro da Igreja, vagas para os negros, nas instituições educacionais metodistas. Mas, ainda não conseguiram "porque existe aquele tese: isso é racismo ao contrário". Referindo-se ao Grupo de Trabalho

Interministerial criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, declarou que esse ato do Governo foi uma conquista do Movimento Negro para trabalhar certas questões que preocupam a todos aqueles sensibilizados por essa problemática: “a questão do livro didático, a questão da história do negro, a história da África, essas coisas todas para que a gente possa ter uma possibilidade melhor na sociedade brasileira”.

A Fundação Cultural Palmares que é uma organização vinculada ao Ministério da Cultura e foi criada pela Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, tem como principais objetivos, mais diretamente relacionados à questão educacional: "promover e apoiar ações para a reformulação do ensino, em todos os graus e modalidades, de modo a valorizar a participação e a contribuição dos africanos e seus descendentes na formação e desenvolvimento da sociedade brasileira; atuar junto ao Ministério da Educação visando conseguir articular uma política de publicações, que impeçam o uso de recursos oficiais para a edição e divulgação de livros e materiais didáticos que reproduzem e perpetuem o racismo e os estereótipos negativos em relação ao negro; fazer cumprir o Art. 242 da Constituição, onde estabelece que o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, no caso o negro e seus remanescentes". (Andrade, 1993, p. 19)

Todas essas organizações, portanto, contribuíram de alguma forma para a construção e formação de uma identidade e cultura negra brasileira, através de atos educativos, movimentos reivindicatórios, religiosos, eventos culturais e outros.

. Justificativas Para o Estudo

Esse estudo sobre as organizações do Movimento Negro no Rio de Janeiro levou-me à conclusão de que há de se percorrer ainda um longo caminho para que o professorado, enquanto categoria, compreenda a importância da sua prática e se dispça da ingenuidade de acreditar na neutralidade do seu trabalho. Partindo-se desse pressuposto, o núcleo central de reflexão para esta tese é o tema preconceito racial no cotidiano escolar, considerando-se que para trabalhar a questão racial, o professor, além de conhecer o assunto desigualdade racial no Brasil deve estar

⁹ Essas dificuldades contextuais referem-se principalmente à inclusão da disciplina História da Civilização Africana na escola, pois, apesar dessa reivindicação por parte do Movimento Negro, na opinião do entrevistado, ela não está em condições de ministrá-la.

comprometido politicamente com questões que estão colocadas mas não estão sendo suficientemente discutidas dentro do espaço escolar.

O grande desafio seria, então, como provocar no professor a vontade e a curiosidade por novos saberes? O que fazer para que o professor possa se sensibilizar para a problemática racial brasileira, no que diz respeito à sociedade como um todo e, conseqüentemente, diz respeito também ao contexto escolar?

A proposta da presente tese está relacionada diretamente com tais inquietações, pois, com base nessas indagações, minha principal preocupação consiste em - fundamentada em estudos sobre cultura, realidade, preconceito e cotidiano escolar - caracterizar o cotidiano de uma escola municipal do Rio de Janeiro, mais precisamente, de cinco turmas de sexta série com as quais trabalhei durante o ano de 2000, e relacioná-lo à problemática racial brasileira.

A vontade de fazer um estudo sobre tais turmas, surgiu, entre outras coisas, da curiosidade provocada pelas leituras de um estudioso português – Raul Iturra. Os estudos desse autor provocaram em mim o desejo de refletir e analisar os aspectos culturais subjacentes à prática e às relações entre corpo discente e docente, principalmente mas não só, no que se refere à problemática referida.

Claudio de Moura Castro (1977) ao discorrer sobre a escolha do tema de uma pesquisa expõe que um tema será importante se estiver de alguma forma ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade. Nesse sentido, a relevância desse estudo está no fato de que ao buscar respostas para situações cotidianas no espaço escolar, no que se refere à problemática racial brasileira, estarei abordando uma questão que, quer queiram ou não, afeta um segmento da sociedade que, apesar de ser denominado "minoría", na verdade constitui-se maioria da população brasileira.

Luna (1994) define pesquisa como "uma atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento "novo" a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dela(e)". (p.26) Entendo que a originalidade e a relevância de uma pesquisa reside exatamente no fato dela ser capaz de produzir esse conhecimento "novo". A palavra novo encontra-se entre aspas porque o seu sentido não é de um *novus* como sinônimo de estar sendo visto pela primeira vez, mas, o de um conhecimento revisitado, sob a ótica de outro pesquisador e mais ainda, de outras teorias. Por esta razão deverá

estar pautada por certos procedimentos que vão selecionar as informações necessárias e suficientes, e, garantirão o rigor da pesquisa.

Muito já se estudou e muito já se escreveu sobre as questões raciais relacionadas aos negros e afrodescendentes¹⁰ brasileiros, mas, durante o processo de exploração do tema, pude verificar que, apesar de farto material bibliográfico, poucos estudos detiveram-se na área estritamente educacional e, no entanto, o seu entendimento, principalmente no que se refere às relações raciais no cotidiano escolar, é de extrema importância.

Teve-se, pois, como problematização o seguinte questionamento: Como trabalhar a problemática racial brasileira no contexto educacional, levando-se em consideração um determinado espaço escolar, tendo como fundamentos estudos sobre cultura/cultura escolar, estudos culturais, realidade, cotidiano/ cotidiano escolar? Com tal problematização buscou-se caracterizar a cultura escolar como também apresentar experiências educativas que abordem a temática racial e possam ser consideradas de valorização para a população negra e afrodescendente brasileira.

Nesse sentido, os objetivos desta tese consistiram em:

- . Caracterizar os conceitos de cultura, cultura escolar e estudos culturais relacionando-os à diversidade e ao currículo.
- . Estabelecer as representações dos alunos brancos, negros e afrodescendentes e professores de Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a séries, de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro sobre o preconceito racial no cotidiano escolar.
- . Estabelecer correlações entre concepções sobre realidade e a origem dos grupos raciais/étnicos¹¹.

¹⁰ Quem é negro no Brasil? Essa pequena indagação encerra uma grande complexidade porque o que vai determinar o tipo racial no Brasil são os traços físicos do sujeito. Portanto, ao denominar-se de população negra todos os afrodescendentes brasileiros, poderia estar se deixando de fora aquelas pessoas de tez um pouco mais clara, mas, com traços marcadamente negros. Optei, então, por usar a expressão afro-descendente brasileiro por considerá-la mais abrangente e com uma conotação política expressiva, pois, afro-descendente é quase toda a população brasileira, mesmo aqueles que não se consideram como tal. O compromisso em ser negro no Brasil é político. Entro em maiores detalhes no capítulo III.

¹¹ Apesar de encontrar em Ferreira (2000) a explicação de que raça e etnia não são sinônimos, pois, raça é uma categoria referenciada em termos biológicos e etnia é uma categoria referida a aspectos culturais (p. 50), não me defini sobre o termo étnico ou racial porque neste estudo levo em consideração as duas concepções. Mesmo considerando a população negra como um grupo étnico, não se pode desconsiderar as suas singularidades que nos remetem aos padrões físicos e estéticos específicos. (Gomes, 2001, p. 91)

. Caracterizar o cotidiano escolar como um espaço de expressões culturais diversas, estabelecendo relações entre este espaço e a problemática racial brasileira, descrevendo como os alunos percebem tal problemática.

. Apresentar algumas atividades escolares envolvendo a temática racial, que podem privilegiar certos aspectos étnicos/raciais em relação à população negra e afrodescendente brasileira. Ligado a este objetivo está o de relatar experiências do trabalho educativo que estão voltadas para a valorização de negros e afrodescendentes brasileiros. As atividades realizadas, além de constituir-se em dados para o meu estudo, faziam parte do meu cotidiano profissional.

A partir desses objetivos, busquei respostas para as seguintes questões de estudo:

. Como as manifestações culturais-pedagógicas do dia a dia, de uma escola pública, de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro - que se pretende democrática e formadora de cidadãos críticos e conscientes - estão formando e valorizando os alunos negros e afrodescendentes?

. Que encontros e desencontros podem ser apontados entre cultura, cultura escolar e a cultura de crianças/jovens pobres que trazem a marca da cor? O que essas crianças/jovens expressam quando “falam” sobre realidade e preconceito racial?

Pode-se afirmar que este estudo é resultado da busca de respostas para tais questões, e não poderia ser diferente, porque como não ter vontade de refletir sobre a prática educacional quando fomos provocados a (re)pensar sobre ela, nas diferentes disciplinas, nas atividades programadas, leituras e estudos feitos durante todo o curso de doutoramento em Educação?

. O Campo do Estudo: A Escola M

O universo de minha pesquisa restringiu-se a uma escola pública, dentre as 1029 escolas da rede; à cerca de 200 alunos, dos 700 mil alunos desta mesma rede e levou-se em consideração o depoimento de 11 professores, dentre os 30 mil também da rede. Dirigir meu olhar para uma única escola pública, possibilitou-me dar um mergulho, em profundidade, no cotidiano escolar e fazer relações com a questão racial, pois, a cultura de uma escola também é única e eu tive a oportunidade de conhecer um pouco mais esta cultura tão singular e instigante. A escolha de um universo restrito se justificou por esta necessidade e se justificou também por seu caráter qualitativo.

. O espaço físico

Apesar de Jacarepaguá ser definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - como um distrito, ele é conhecido como um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, distante do centro e nas duas últimas décadas, o número de habitantes cresceu consideravelmente, por apresentar áreas inabitadas, propícias para a construção civil e para o povoamento daqueles necessitados de um teto para morar e sem condições financeiras para a compra de uma residência. Por abranger uma área extensa, Jacarepaguá tem vários bairros ou sub-bairros e um deles denomina-se Taquara. A Escola M pertence a esta localidade e trata-se de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, pertencente à sétima Coordenadoria Regional de Educação – 7ª CRE que abrange parte de Jacarepaguá, Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes.

Essa escola está localizada num espaço muito atraente para alunos, pois, fica numa praça que possui quadra de esportes, muitos bancos de cimento para sentar e poder conversar e muito espaço para brincadeiras. À noite podem ser encontradas várias “barracas” onde são vendidos os mais variados petiscos. A praça é o *point* da região e ocupa quase todo o quarteirão onde ficam apenas a praça, a escola referida na qual estudam alunos de 5ª a 8ª séries e uma outra escola onde estudam alunos de CA a 4ª séries.

Em frente e em torno das escolas e da praça encontram-se bares, padaria, pequenos mercados, *delicatessen*, locadora de filmes, lanchonete com direito a karaokê, “comida à quilo”, “loja de 1,99”, sorveterias, farmácias, pastelarias, banca de jornal, papelarias, bazares, “sacolão”. Apesar de serem loja pequenas, como são a maioria das lojas dos sub-bairros, de regiões populares da zona oeste do Rio de Janeiro, as atrações são enormes. É muito comum, portanto, durante o período escolar, encontrarmos alunos uniformizados com calça “jeans” comprida - esteja calor ou frio -, camiseta branca com o logotipo da escola, tênis preto ou azul e meias brancas, neste ambiente que é um convite para brincadeiras.

A escola M funciona num prédio de 4 andares, contando com o andar térreo. Neste andar, ficam: um *hall* de entrada com duas salas à esquerda - a secretaria e uma sala com arquivos de documentos dos alunos, uma máquina “de xerox”, um computador com impressora; um banheiro só para os professores; um banheiro coletivo para alunos e outro para alunas; uma cozinha, um

refeitório com mesas e cadeiras para cerca de 40 alunos; os cômodos da casa da servente moradora

No segundo andar tem uma sala de professores que também é a sala da Direção e da Coordenação. Ela está dividida em dois ambientes. No ambiente reservado para a Direção têm as mesas da Diretora, da Diretora Adjunta e da Coordenadora Pedagógica; um armário onde ficam os Cadernos de Ocorrência e as fichas de frequência; um armário de material escolar; um armário onde ficam os Diários de Classe, o giz e o apagador; um computador com impressora e telefone. No ambiente para os professores encontra-se uma mesa extensa com cerca de 12 lugares; um sofá; uma TV; um armário coletivo para os professores; uma pia de cozinha com armário; um forno de microondas; um pequeno freezer; uma máquina “de xerox” e um ar condicionado. Além desta sala têm 4 salas de aula; a sala de Artes Plásticas com mesas e cadeiras para os alunos, um tanque, armários onde são guardados materiais de arte plástica e música, uma TV com vídeo cassete e DVD, quadro de giz e mesa do professor; dois banheiros que não são utilizados e estão sempre trancados.

No terceiro andar têm 8 salas de aula e dois banheiros que também ficam trancados, sem uso.

No quarto andar têm: uma sala de aula; uma sala de vídeo com TV, vídeo cassete e DVD, cadeiras, janelas com cortinas e ar condicionado; uma sala de leitura com um acervo de cerca de 2000 livros entre enciclopédias, livros paradidáticos, livros de leitura recreativa, apropriada para jovens, livros para acréscimo de conhecimentos para os professores, mesas e cadeiras. Tem também um laboratório de informática com 10 computadores ainda sem uso.

As salas de aula têm cerca de 35m², com cerca de 45 mesas e cadeiras para comportar de 40 a 45 alunos, uma mesa do professor, quadro de giz e dois ventiladores presos às paredes. As escadas que permitem o acesso aos andares têm paredes nas suas laterais que vão até o teto e não têm corrimão.

Existe uma área externa toda cimentada em torno da escola, sendo que a área dos fundos tem dimensões bem maiores que a da frente. É nessa área externa que, normalmente, os alunos têm aula de Educação Física e ocupam seus minutos de lazer, com brincadeiras, conversas, “paqueras” etc.

. O ambiente escolar

No ano de 2000, na escola M estudavam cerca de 900 alunos distribuídos entre 22 turmas de 5^a a 8^a séries. Observando os alunos fenotipicamente, pode-se dizer que a grande maioria é afrodescendente, alguns de pele mais clara de cabelos crespos e outros de pele mais escura. Em cada série, as turmas são organizadas por faixa etária e é nas turmas de faixa etária mais alta, dentro de uma determinada série, que se concentra um número maior de alunos negros e afrodescendentes.

Nesta escola, trabalhavam cerca de 46 professores – a grande maioria (cerca de 40) é branca - e 10 funcionários - 5 brancos e 5 negros e afrodescendentes . Haviam 7 turmas de 5^a série, 7 turmas de 6^a série, 5 turmas de 7^a série e 3 turmas de 8^a série. Ela funcionava em dois turnos: o da manhã cujo horário se iniciava às 7h 10min e terminava às 11h 35min e o da tarde que se iniciava às 12h 50min e terminava às 17h 15min. Eram 5 tempos de aula por turno, com 50 min cada hora/aula, com um intervalo de 15 min para que o aluno pudesse ir ao banheiro, beber água e fazer um pequeno lanche, pois, a merenda salgada – o almoço – era servido no intervalo entre os dois turnos para todos os alunos que assim desejassem. No cardápio do almoço, normalmente, era oferecido: arroz, feijão, galinha e farofa; macarrão e ovo cozido; arroz, feijão, abóbora e carne seca; macarrão e salsicha, arroz, iscas de fígado de boi e batatas cozidas. Na falta de merendeiras, principalmente por motivos de licença médica, ao invés do almoço era servido um lanche, chamado de cardápio emergencial.

Uma das professoras entrevistadas relatou que “ *A gente tem aqui na escola a Belíndia. De manhã é a Bélgica e de tarde é a Índia. Então, de manhã, você ainda vê uma certa formação familiar, uma certa ligação afetiva com a escola e com os professores e à tarde você tem alunos que não conseguem fazer essa ligação com a escola, com a família. Então se numa mesma escola que tem menos de mil alunos, a realidade é essa, imagina como o professor fica.*” A concepção dessa professora pauta-se no fato de que pela manhã os alunos são mais “comportados” que os alunos da tarde, tendo-se pela manhã uma escola menos barulhenta do que à tarde.

De qualquer forma, o barulho das vozes, do pisar nas escadas , do cantar, dos risos dos alunos e dos professores com um tom de voz mais alto, é uma característica da escola – afinal é uma escola alegre e cheia de vida - com um movimento, de ir e vir dos jovens alunos repletos de energia e dos professores e funcionários, feito dentro de uma construção que tem o modelo de “caixa de fósforos”, pois é toda retangular, com pequenos basculhantes no lugar das janelas e

gradeados. Ela data dos anos 70, mais precisamente de 12 de março de 1971, quando foi inaugurada, construída, portanto, em plena ditadura militar. Esta escola, de construção “pesada”, tipo monobloco, favorece um alto índice sonoro - afinal, a escola é um espaço de vida e de energia - como também altas temperaturas, no período do verão.

A relação entre Direção, professores e alunos é de calma e tolerância quando os alunos estão “bem comportados”, mas, de uma certa intolerância quando infringem as regras, como é o caso, por exemplo, do uso do uniforme. O boné não pode ser usado pelos alunos porque não faz parte do mesmo e quando um aluno ousa fazer uso dele, tem a indumentária retirada que será devolvida ao responsável. O uso da bermuda também é proibido. Alegam que as meninas não souberam fazer uso da mesma, indo para a escola com *shorts* muito curtos ao invés de bermudas.

Ao início do ano letivo é solicitado aos professores que dêem ciência aos alunos de seus direitos e deveres (Anexo 1), onde consta o que é vedado aos alunos:

- *Entrar na sala de aula ou dela sair sem autorização do professor;*
- *Ocupar-se durante as aulas com trabalhos estranhos a ela; Promover rifas, coletas na escola, ou incitá-los à ausência coletiva ou a greves;*
- *Desrespeitar a orientação da escola, por atos ou manifestações que firam essa orientação;*
- *Portar telefone celular e aparelho de som.*

O relacionamento entre professores, merendeiras, serventes, funcionários administrativos e Direção é de muita cordialidade. O mesmo acontece entre Direção e responsáveis que têm acesso livre à sala da Direção onde podem conversar com a Diretora, com a Coordenadora Pedagógica e com os professores.

No início do ano letivo de 2003, foi distribuído um documento contendo orientações de conduta para todos os funcionários e professores da escola. Entre as orientações constavam as já recomendadas para o ano de 2002:

.....
... entendo a dificuldade de cada professor de olhar atentamente e conhecer bem cada aluno, a saída mais eficiente é propor trabalhos em grupo, que permitam observar melhor as atividades

individuais e coletivas, valorize a arrumação da sala em grupos de seis alunos¹² e faça um rodízio desses grupos; a arrumação pode variar de acordo com a atividade, ora em grupo, ora individual, ora em círculo.

... os temas transversais são questões sociais importantes para uma formação global do aluno, como a ética e a orientação sexual¹³, que devem sempre estar vinculadas aos conteúdos das diferentes disciplinas (PCNs – leitura fundamental para todos os professores)

... o livro didático deve ser utilizado mesclado com outros recursos, com vídeo, cartazes, fotos, programas de TV, artigos de jornais e revistas, material concreto e material da sala de leitura. A distribuição só vai acontecer após o período de conhecimento das turmas e do planejamento do 1º bimestre.

... os horários de entrada e saída do turno e horários de início e término de recreio deverão ser cumpridos para melhor organização na movimentação dos alunos (evitar atrasos na entrada e/ou antecipações de saídas) e estar na sala quando os alunos retornam do recreio.

... estar atento à não permanência de alunos em sala de aula.

... estar na escola, pelo menos cinco minutos antes de início de seu turno de trabalho.

... registrar no caderno de ocorrências todas as situações que mereçam destaque e ter o cuidado de olhar em todas as aulas se há atestados médicos colados e/ou outras observações.

... incentivar o aluno a freqüentar a sala de leitura para empréstimos e consultas.

.... utilizar a sala de vídeo com atividades programadas previamente com objetivos bem claros e definidos.

... contribuir para a manutenção da organização geral da escola.

... solicitar sempre apenas a um dos dois alunos representantes o cumprimento das tarefas, tais como: pegar chave, caderno e controle de freqüência, recados e solicitação de material.

... planejar anteriormente as suas necessidades de material e pegá-las ao início das atividades do dia.

.....

Contamos com vocês

Direção e Coordenação Pedagógica

¹² A proposta de seis alunos é pelo fato de que pelo tamanho das salas e número de alunos a arrumação das mesas e cadeiras é feita em três fileiras de duplas ou trios, tornando-se mais fácil agrupá-las assim, pois, ao final da aula deve-se desarrumar os grupos para a aula seguinte.

¹³ Não se lembraram de incluir a pluralidade cultural onde haveria a oportunidade de trabalhar a questão racial.

. As atividades

Além das aulas dentro do horário regular, de vez em quando, são feitas excursões – geralmente para fins pedagógicos -, onde vão, de cada turma, grupos de alunos. Têm também as “Mostras de Jovens Talentos”, algumas festas comemorativas ou mesmo recreativas e outras atividades como teatro, dança, campeonatos que se inserem nas atividades curriculares da escola.

Em suma, sendo a escola instituída e formada pelos seus participantes, pois, são eles que a configuram, a escola M é constituída por alunos, na sua grande maioria, de situação econômica desfavorecida; por responsáveis que nem sempre têm muito tempo para se dedicar aos filhos; por professores que trabalham em outros locais e/ou acumulam matrículas para usufruírem de uma vida mais digna; por serventes e merendeiras – alguns readaptados por motivos de saúde, não podendo exercer plenamente a sua função; por funcionários administrativos que cuidam da parte burocrática; pela Direção que é responsável pelo funcionamento a contento da escola, exercendo papéis administrativos e acadêmicos e pela Coordenação Pedagógica que está sempre buscando novas formas de se fazer essa escola. Apesar dos diferentes papéis, ora adotando atitudes mais repressivas e conservadoras, ora atitudes mais liberais, é fato que todos exercem um papel educativo, mesmo que por “vias indiretas”, como pensam alguns funcionários que não lidam diretamente com o aluno em sala de aula.

. Principais Procedimentos

- Natureza do Estudo

Realizou-se um estudo sobre Representações Sociais, principalmente, a partir de Lefevre e Lefèvre (2000) e Moscovici (1995) para que fosse possível perceber as manifestações culturais-pedagógicas de uma escola pública, de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro e as formas pelas quais estão valorizando os alunos negros e afrodescendentes. Para fins de análise, foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, uma das figuras metodológica das Representações Sociais.

Foram traçadas relações entre cultura e cultura escolar, tendo como fundamentos os estudos de Laraia (2000), Lopes (1999), Forquin (1993), Giroux (1995) e Iturra (1996, 1997) entre outros. Foi explorado o tema preconceito racial nas entrelinhas do cotidiano escolar, buscando-se os significados das respostas em autores como Souza (1983), Costa (1983), Munanga (2001), Sant' Anna (2001), Silva (2001) e Gomes (2002) e outros.

- Participantes do Estudo

As atividades que serviram como instrumentos para a coleta de dados e como fontes de pesquisa foram realizadas com alunos, professores e uma funcionária administrativa. Os alunos cursavam a 6ª série com idade variando entre 11 e 18 anos. Havia na sexta série, um total de 287 alunos – 156 meninos e 131 meninas -, matriculados no início do ano letivo, distribuídos entre 7 turmas: 601 com 42 alunos com idade variando entre 11 e 12 anos; 602 com 42 alunos, a grande maioria (38) com 12 anos; 603 com 43 alunos, a grande maioria (40) com 13 anos; 604 com 37 alunos com idade variando entre 12 e 14 anos; 605 com 38 alunos, quase todos com 14 anos (37), 606 com 42 alunos, com idade variando entre 14 e 15 anos e 607 com 43 alunos, com idades entre 15 e 18 anos. As atividades realizadas envolveram cerca de 100 alunos, das cinco das sete turmas: 601, 604, 605, 606 e 607.

Foram entrevistados onze professores – três afrodescendentes e oito brancos: dois de Geografia, um de História, dois de Língua Portuguesa, um de Língua Inglesa, um de Ciências, um de Música, a Coordenadora Pedagógica, a Diretora Adjunta e a Diretora.

- Instrumentos para a Coleta de Dados

⇒ A Entrevista

Foram realizadas entrevistas com perguntas abertas sobre a crença ou não da existência do preconceito racial na escola e como isso era observado e, sobre o que pensavam sobre a realidade e a existência do Caderno de Ocorrências. Essas entrevistas permitiram-me tecer concepções sobre realidade, tendo como fundamento os estudos de Iturra (1996, 1997). As entrevistas foram realizadas nos horários de intervalo dos professores, em salas de aula desocupadas ou na sala dos professores, num ambiente de muito barulho tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores.

⇒ O Questionário

Foi aplicado um questionário (anexo 2), com perguntas abertas e fechadas, a 129 alunos. Este questionário serviu como suporte para traçar relações entre os estudos de cultura e as representações que os alunos fazem sobre a cultura étnica/racial.

- Outras Fontes

⇒ O Caderno de Ocorrências

Foram copiadas as anotações do Caderno de Ocorrências feitas pela Direção, Coordenação e professores. O Caderno de Ocorrências, como o próprio nome sugere, era um caderno onde todas as ocorrências do dia, relacionadas aos alunos, deveriam ser registradas. Cada turma tinha o seu caderno e nem todos os professores registravam tais ocorrências.

⇒ Atividades com Alunos

Foi realizada uma atividade escolar sobre realidade (anexo 3), com 109 alunos, que permitiu fazer relações entre a visão de realidade e os grupos étnicos/raciais. Após ser discutido o conceito de realidade e chegar-se à definição que consta no dicionário sobre tal palavra, os alunos desenharam e escreveram sobre a concepção que tinham de suas realidades.

Ainda foi realizada uma atividade com 31 grupos, de 4 alunos cada, sobre uma revista de circulação nacional voltada exclusivamente para a população negra e afrodescendente. Esta atividade me permitiu traçar algumas considerações sobre o que pode ser feito, dentro das possibilidades reais que se têm para trabalhar com tal tema no espaço escolar.

Enfim, esses procedimentos tiveram relação direta com a oportunidade que eu tive de, com este estudo, poder exercer a prática de professora/pesquisadora. Mas, todo pesquisador faz parte de uma sociedade e como tal, ao buscar o conhecimento científico, tem interesses específicos. A pesquisa é, portanto, uma atividade humana e social e por causa disso traz consigo uma carga de valores, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Portanto, o professor ao pesquisar a sua prática se vê envolvido com questões éticas que perpassarão por todo o seu estudo.

CAPÍTULO I

TRAJETOS METODOLÓGICOS

. A Pesquisa Qualitativa

Durante muito tempo as ciências humanas e sociais buscaram seguir o modelo das chamadas ciências positivas que têm origem na filosofia positivista de Augusto Comte (1830). Mais tarde, Émile Durkheim (1895), com a intenção de criar a sociologia como um conhecimento racional, objetivo, destituído de valor, publica *As Regras do Método Sociológico*. Os fatos sociais deveriam ser considerados desprovidos de interioridade, isto é, de subjetividade. Valores e crenças seriam realidades subjetivas que só poderiam ser compreendidas cientificamente através de dados brutos, objetivos.

Logicamente que o estudo dos fenômenos educacionais sofreu influências dessa forma de pensar. Acreditava-se poder decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas e ao se fazer um estudo analítico em bases quantitativas, dessas variáveis, chegaria-se a um conhecimento total desses fenômenos.

O avanço das ciências permitiu que os “significados” que as pessoas dão às coisas e às suas vidas passassem a ter importância para os estudos científicos . As pesquisas qualitativas inserem-se nesse contexto e incorporam a intencionalidade e o significado inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Por isso, para se chegar a uma definição de pesquisa qualitativa deve-se ter em mente a dimensão social da pesquisa e do pesquisador e ter como premissa básica saber quem fala, de onde fala e por que fala. Como enfatizam Bogdan e Biklen (1997) é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”(p. 11)

Seguindo essa mesma linha, Chizzotti (1995), denomina pesquisa qualitativa aquela que se fundamenta em “dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende, interpreta” (p. 52), e nesse sentido, esta abordagem está pautada na

concepção de que o indivíduo não é somente o objeto, mas é o objeto que “fala”, o sujeito do conhecimento e da história. A realidade é também um produto da mente humana, onde não há separação entre pesquisador e objeto investigado, onde fatos e valores estão interligados.

A pesquisa qualitativa está pautada na Sociologia Compreensiva que privilegia a compreensão como propriedade específica dos fenômenos sociais que, nesse caso, encontram-se separados dos fenômenos naturais, pelo significado e pela intencionalidade. As bases teórico-metodológicas para a Sociologia Compreensiva são encontradas em Max Weber, revelando que este estudioso já postulava existir, para esta ciência, uma abordagem diferente das ciências da natureza:

Enquanto que no campo da Astronomia os corpos celestes apenas despertam o nosso interesse pelas suas relações *quantitativas*, suscetíveis de medições exatas, no campo das ciências sociais, pelo contrário, o que nos interessa é o aspecto *qualitativo* dos fatos. Devemos ainda acrescentar que, nas ciências sociais, se trata da intervenção de fenômenos *espirituais*, cuja “compreensão” por revivência constitui uma tarefa especificamente diferente da que poderiam, ou quereriam, resolver as fórmulas do conhecimento exato da natureza. (Weber, 1989, p. 90)

Relacionando o conceito de cultura ao conceito de valor, Weber (1989) explica que a realidade empírica é “cultura” [grifo do autor] porque também está relacionada a idéias de valor. “Ela [a cultura] abrange aqueles e *somente* aqueles componentes da realidade que através desta relação tornam-se *significativos* para nós”. (p. 92) No entanto,

a premissa transcendental de qualquer *ciência da cultura* reside, *não* no fato de considerarmos *valiosa* uma “cultura” determinada ou qualquer, mas sim na circunstância de sermos *homens* de cultura, dotados de capacidade e da vontade de assumirmos uma *posição* consciente face ao mundo, e de lhe conferirmos um *sentido*. Qualquer que seja este sentido, influirá para que, no decurso de nossa vida, extraiamos dele nossas *avaliações* de determinados fenômenos da convivência humana e assumamos perante eles, considerados *significativos*, uma posição (positiva ou negativa). (Weber, 1989, p. 96)

A realidade, nesse caso, vai além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos e traz para o interior da análise o subjetivo e o objetivo, os atores sociais e os valores do cientista, o fato e os seus significados. Como bem complementa Minayo (1993), passa-se, da objetividade para a objetivação que “nos leva a repudiar o discurso ingênuo ou malicioso da neutralidade, mas nos diz que é necessário buscar formas de reduzir a incursão excessiva dos juízos de valor na pesquisa”. (p. 36)

Neste sentido, o meu foco de interesse esteve dirigido não somente para a análise de bibliografia pertinente à pesquisa, como também, para a descrição de alguns procedimentos referentes à vivência escolar de turmas de 6ª série, de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2000, conforme já relatado na introdução . Como ressaltam Lefèvre e Lefèvre (2000)

Pelo espaço proeminente que conferem aos discursos [grifo dos autores], as abordagens de corte qualitativo permitem a compreensão mais aprofundada dos campos sociais e dos sentidos neles presentes, na medida em que remetem a uma *teia de significados*, [grifo dos autores] de difícil recuperação através de estudos de corte quantitativo, em que o discurso, quando está presente, é sempre reduzido a uma expressão numérica. (pp. 15/16)

Esse caráter qualitativo levou-me a buscar um procedimento metodológico que revestisse de importância os discursos dos alunos, professores e de uma funcionária administrativa. Mas, não é pelo fato de que ao me preocupar com os significados, menosprezo os dados quantitativos. Ele é colocado como um dos elementos de compreensão do todo.

Os contestadores do quantitativismo não criticam a técnica, mas, a pretensão de neutralidade do pesquisador e a colocação dos dados relativos à realidade social como puramente objetivos. A dicotomia que se faz entre método qualitativo e quantitativo e/ ou objetivo e subjetivo, pode deixar de lado relevâncias que não podem ser contidas em números ou contemplar apenas os significados subjetivos. Enfim, a crítica está no fato de se restringir a realidade social ao que pode ser observado e quantificado apenas.

. A Pesquisa Qualitativa em Educação

Como assinalam Bogdan e Biklen (1997), as experiências educacionais e todo o tipo de material que contribuem para aumentar o conhecimento relativo a essas experiências podem se constituir em objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa em educação assume as mais variadas formas e utiliza-se de diferentes estratégias como: entrevistas não estruturadas que permitem uma inserção maior no tema pesquisado , a observação participante, o estudo de caso, a etnografia e outros.

Os mesmos autores informam que em educação, “a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista* porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado” (p. 17) e esse foi o meu caso.

Esses autores destacam cinco características da pesquisa qualitativa em educação:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal* porque ele se introduz e despende grande quantidade de tempo no local de investigação, preocupando-se com o contexto. Entende que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”. (pp. 47-48) E nesse meu estudo específico, havia um real interesse em compreender como o preconceito racial poderia estar se expressando no meu local de trabalho já que esse tema é meu objeto de interesse não só de estudos como também da minha prática profissional, desde 1983, quando a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro lançou o Projeto Zumbi dos Palmares¹. Fazia-se necessário, então, analisá-lo, estudá-lo em profundidade para que ações nesse sentido pudessem continuar a serem feitas. Considerando o tempo em que eu trabalhei na instituição pesquisada, ao mesmo tempo em que cursava o Doutorado, foram três anos de observação e atenção para com os fatos ocorridos, fazendo relações com a prática escolar e o referencial teórico que ia sendo adquirido e um ano de coleta de dados.

2. *A investigação qualitativa é descritiva* porque os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e outros. Nessa abordagem, o mundo é “examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” . (p. 49) Foi com essa intenção que tomei como objeto de análise, além das atividades feitas com os alunos e as entrevistas, o “Caderno de Ocorrências” da escola. Havia o interesse em fazer relações com as anotações feitas pelos professores nesse caderno e o tipo racial/étnico dos alunos.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* porque estão mais interessados nos significados de certas ações observadas no cotidiano escolar. “A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a “profecia auto-realizada”, a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores”. (p. 49) O

¹ O Projeto “Zumbi dos Palmares” tinha como objetivo básico trabalhar a cultura negra no espaço escolar.

interesse maior pelo processo e não somente pelos resultados sempre foi minha postura como educadora porque o processo é muito mais revelador da ação do que os resultados em si. Quando se está atenta ao processo, é feita uma leitura realmente crítica de todo o contexto. Se eu não estivesse atenta ao processo, não teria, por exemplo, percebido o quanto os alunos, da faixa etária pesquisada, entre 11 e 18 anos, já trazem consigo valores internalizados do preconceito racial porque, muitas vezes, esse fato mostrou-se através de comentários feitos em relação a uma atividade ou outra. Ao solicitar que os grupos escrevessem sobre o preconceito racial, todos se mostraram indignados com tal preconceito, mas ao folhearem a revista direcionada para a raça negra, muitos criticaram a revista, oralmente, por ter somente negros.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* porque “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. É como estar construindo um quadro que vai adquirindo forma à medida que as partes vão sendo examinadas. (p. 51) O investigador qualitativo, pelo próprio tipo de pesquisa, termina por recolher uma grande variedade de dados, mas, mesmo com uma vontade enorme de utilizar todos esses dados, é preciso reconhecer, de forma bem lúcida, que só há condições de se utilizar parte de seu estudo, ou seja, aquela parte que encerra as questões mais importantes. Essa é a característica mais desafiadora para um pesquisador que tem um prazo a cumprir e que “ao apagar das luzes” descobre o quanto um dado poderia lhe proporcionar um mergulho mais profundo no seu tema e já não há mais tempo hábil para isso. Por isso, a importância de se ter em mente que a pesquisa científica é sempre um processo em construção e que outros pesquisadores ou outras futuras pesquisas poderão fazer tal abordagem apontada por essa pesquisa primeira.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa* porque “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. (p.51) Se Bogdan e Biklen (1997) não apontassem esse tipo de característica, eles estariam deixando de fora a principal “razão de ser” desse tipo de pesquisa. Não se pode pensar em pesquisa qualitativa sem pensar em significados, pois, esta é a palavra-chave para entender que, nessa abordagem, as percepções pessoais, as dos sujeitos pesquisados, constituir-se-ão em dados que realmente interessam, pelo seu próprio teor qualitativo. Como postulam os autores, é nesse processo de investigação qualitativa que se

“reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (p.51)

Em suma, essas cinco características apontadas por Bogdan e Biklen (1997) constituem-se em pontos comuns nesse tipo de investigação. A existência ou não de tais características não vai determinar se uma pesquisa é qualitativa ou não. O que elas vão apontar é uma graduação. Quer dizer, nas pesquisas qualitativas em educação, essas características podem ser encontradas ora mais acentuadas, ora menos, dependendo do grau de qualitatividade.

Bogdan e Biklen (1997) utilizam a expressão “investigação qualitativa” como um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” (p. 16) Eles informam que expressão etnográfica é igualmente aplicada a este tipo de abordagem. Na busca por um maior entendimento sobre a pesquisa etnográfica, deparei-me com os termos etnometodologia e etnologia. Por este motivo, e numa tentativa de diferenciar os termos, busquei informações sobre os mesmos.

. Etnografia, Etnologia ou Etnometodologia?

A indagação inicial desta reflexão, apesar da forma alternativa como está colocada, não se constitui numa indagação do tipo ou isso ou aquilo. Se eu o assim fizesse, talvez, estivesse incorrendo no erro epistemológico de considerar estas abordagens como formas diferentes de pesquisar o real, e esse não é o caso. Alain Coulon (1993/1995)² considera a etnometodologia uma “metodologia específica da etnologia”. Harold Garfinkel³, fundador e inventor da palavra e da corrente denominada etnometodologia a conceituou como a “ciência” dos etnométodos. Faz-se, dessa forma, uma diferenciação entre os termos, mas, não uma ruptura radical entre os mesmos.

A etnometodologia estaria referida ao campo da sociologia, pois, como informa Coulon (1995) ela é “uma corrente da sociologia americana, surgida nos anos 60” (p.7). Quer dizer, ela surge como uma alternativa à sociologia funcionalista de Durkheim⁴. Garfinkel postula no

² Na verdade, a publicação de Coulon, utilizada para esse estudo data de abril de 1995. Como também utilizei uma outra publicação editada no Brasil na mesma data, para fins de diferenciação, optei por utilizar a data da 1ª edição, na França.

³ A obra de Garfinkel, considerada a “Bíblia” da etnometodologia intitula-se *Studies in Ethnomethodology*, editada em 1967 e depois reeditada em 1984.

⁴ “A primeira formulação adequada dos fenômenos de função e da explicação funcionalista na sociologia surge com *A Divisão do Trabalho Social e As Regras do Método Sociológico*”. (Cf. em FERNANDES, Florestan. Fundamentos

prefácio dos *Studies*:

iremos postular, a título de programa de pesquisa, que para os membros que fazem sociologia, o fenômeno fundamental é a realidade objetiva dos fatos sociais enquanto realização contínua das atividades combinadas da vida cotidiana dos membros que utilizam, considerando-os como conhecidos e evidentes, processos ordinários e engenhosos, para essa realização. (p. VIII, citado em Alain Coulon: 1987, p.24)

Realidade objetiva, neste caso, não seria aquela realidade que para se tornar científica precisa ser concebida como neutra e imparcial, exterior ao indivíduo e tratada como coisa. Ela significa uma realização cotidiana, construída dia a dia, por indivíduos que têm uma história, inseridos neste processo de realização. Não se trata aqui de indivíduos descontextualizados, mas sim repletos de significados dentro desta realização cotidiana.

Etnometodologia diz respeito, portanto, ao modo como as pessoas, que são responsáveis por organizarem o seu cotidiano, utilizam aspectos desse mesmo cotidiano para o fazer funcionar. “Os etnometodólogos tentam compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam.” (Bogdan e Biklen, 1997, p. 60)

Ao fazer uma crítica ao monoteísmo metodológico Pierre Bourdieu (1989) postula que os interacionistas são conhecidos pelo seu culto à “etnografia” e os “etnometodólogos pela sua exclusiva paixão pela análise de conversação”. (p.25) Mas, isso quando há uma rígida adesão a um ou outro método. Para o autor,

é significativo que “escolas” ou tradições se possam constituir em torno de *uma* técnica de recolha de dados. Por exemplo, actualmente, certos etnometodólogos só se interessam pela análise de conversação reduzida à análise de um texto separado de seu contexto, ignorando totalmente os *dados* - que podemos chamar etnográficos - sobre o contexto imediato (o que se chama tradicionalmente a situação), sem falar dos dados que tornariam possível que se situasse a situação na estruturação social. (...) A adesão rígida a um ou outro destes métodos definirá a filiação numa escola, os interacionistas sendo conhecidos por exemplo pelo seu culto da “etnografia”, os etnometodólogos pela sua exclusiva paixão pela análise de conversação. E será tido como uma ruptura estrondosa com o monoteísmo metodológico o facto de se combinar a análise do discurso com a análise etnográfica! (p. 25)

Empíricos da Explicação Sociológica. 4.ed. São Paulo: T.A . Queiroz, 1980). Em *As Regras do Método Sociológico*, Durkheim afirma: “A proposição de que o órgão é independente da função , isto é, permanecendo o mesmo pode servir a fins diferentes, é verdadeira tanto em sociologia quanto em biologia”(1987, p.80), chegando à seguinte regra: “A causa determinante de um fato social deve ser buscada entre os fatos sociais anteriores, e não entre os estados de consciência individual. (...) A função de um fato social deve ser sempre buscada na relação que mantém com algum fim social” . (p.96) Portanto, a expressão sociologia funcionalista está circunscrita à descrição de regularidades resultantes das relações entre os efeitos e suas causas sociais.

Concordando com Bourdieu, recorro a Coulon (1993), mais precisamente ao que ele denomina *sociologia das construções práticas*: a etnometodologia tem um “parentesco profundo” com a *etnografia semiológica*. De acordo com o autor, a concepção é a de “produzir uma “pura” descrição, despojada de seus antecedentes empíricos e ingênuos. Consiste em nos empenharmos na descrição dos *signos* da ordem descrita ou, mais exatamente, na descrição de sua utilização.” (p.51)

Essa descrição, portanto, envolveria um sentido, uma “dimensão interpretativa” que permite, por exemplo, descrever uma cultura diferente da nossa já que existem determinadas características que são próprias de qualquer cultura. Nas palavras de Coulon (1987), “a etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de “todo comportamento socialmente organizado”. (p.30) Os signos e os significados seriam compartilhados entre os indivíduos como resultados de um processo de construção desses mesmos indivíduos, do seu senso comum, enfim, um processo socialmente construído. Portanto, tanto com a etnometodologia quanto com a etnografia, passa-se de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo e neste caso elas não podem ser vistas de forma dual.

Ainda para Coulon (1987), as palavras só ganham um sentido completo no seu contexto de produção, pois, fora desse contexto, deixa-se de considerar algo que poderia ser muito rico e significativo. Coulon (1987) ainda postula que:

se eu descrevo uma cena de minha vida cotidiana, não o faço enquanto ela me “diria” o mundo que minha descrição pode interessar a um etnometodólogo, mas enquanto essa descrição em se realizando, “fabrica” o mundo, o constrói. Tornar o mundo visível significa tornar a minha ação compreensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu a relato. (p. 46)

Esta foi, de fato, a minha grande pretensão: ao descrever minhas ações como professora e pesquisadora, tornaria estas ações compreensíveis, mostraria o seu sentido, pela revelação aos outros, dos processos pelos quais eu somente não os relatei como também os vivi e os construí, cotidianamente.

Coulon (1987) também faz referências ao interacionismo simbólico, que tem origem na Escola de Chicago, e é considerada uma corrente de pensamento que popularizou o uso dos métodos qualitativos na pesquisa de campo. Esses métodos foram considerados mais adequados para estudar a realidade social, especificamente, a realidade social de Chicago onde aconteciam reviravoltas sociais rápidas, devido ao seu acelerado crescimento urbano. O pressuposto do

interacionismo simbólico é de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Essa interpretação não acontece de forma autônoma mas à medida que um indivíduo interage com o outro. As interpretações, os significados e a visão de realidade vão sendo construídas por meio das interações sociais entre os indivíduos que vão acontecendo nos ambientes de trabalho, da família etc.

Contrariamente à concepção *durkheimiana* de que as descrições que os atores sociais fazem dos fatos sociais não são suficientemente objetivas para que o pesquisador possa usá-las de modo científico, o “interacionismo simbólico afirma que a concepção que os atores fazem para si do mundo social constitui em última análise o objeto essencial da pesquisa sociológica”. (Coulon, 1987, p.14) A concepção de *self* é importante nessa linha de pensamento porque diz respeito à visão que cada pessoa vai criando de si mesma, a partir da interação com os outros. “É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. (Marli E. D. André, 1995a, p. 18)

Após essa pequena digressão sobre etnometodologia cabe perguntar, mas, afinal, em que se constituem a etnografia e a etnologia e que relações podem ser feitas com este estudo?

Os termos etnografia e etnologia surgiram na Antropologia, em meados do séc. XIX, com significados diferentes. A etnologia significava um “tipo de história” em contraposição ao estudo descritivo da etnografia. Essa diferenciação vem sendo discutida desde o final do século XIX, tal como A. H. Keane descrevia em 1896, na sua obra *Ethnology*:

na linguagem correta etnografia é mais literatura do que ciência. É puramente descritiva e trata das características, usos, condições políticas e sociais dos povos sem considerar suas possíveis relações físicas ou afinidades.... A etnologia estuda os mesmos grupos humanos no tocante à correlação dos membros de uma ou mais famílias primordiais. (Dicionário de Ciências Sociais: 1987, p. 438)

Postulando-se um caráter atóxico e empírico da etnografia, ela é vista como fornecedora de dados, ocupando um lugar “pré- científico” na pesquisa ou apenas como descrição dos fatos - o que ela não é. Esse modo de ver a etnografia se dá a partir de concepções positivistas, provocando formas dicotômicas de perceber teoria e descrição, já que, nesse caso, não haveria interferência da perspectiva teórica do pesquisador na descrição. Os problemas teóricos estariam reservados para a etnologia.

Mesmo a atividade etnográfica não sendo essencialmente objetiva no trabalho de descrição (como exigiria a corrente positivista) e nem essencialmente subjetiva em relação aos membros de uma certa cultura (como exigiria a corrente fenomenológica⁵), não tem fundamento considerá-la como algo ausente de teoria. Recorrendo a Ezpeletta e Rockwel (1989)

É impossível, por exemplo, "construir uma teoria de uma cultura particular", como a "vêm os sujeitos", sem que se aborde o objeto com uma "teoria particular da cultura". Não é possível prender-se estritamente às categorias "próprias" da cultura estudada, pois o etnógrafo sempre seleciona e ordena o "observável", a partir de sua própria conceituação do objeto estudado. Este fato inevitável não torna menos "objetiva" a etnografia, como suporiam alguns. Não invalida, por ser "subjetiva" ou "relativista", a descrição etnográfica. A etnografia, que melhor expressa e dá conta das relações e dos processos particulares estudados é consequência do trabalho teórico e não a "matéria-prima" para começar a fazê-lo. (pp.34/35)

Como definir, então, a etnografia?

. Sobre os Estudos Etnográficos

A etnografia representou, na verdade, uma ruptura com o evolucionismo linear⁶ que caracterizava a antropologia do final do século XIX, pois, ela se desenvolveu num contexto relativo às condições históricas de confronto entre o europeu e os povos colonizados. Essa ruptura traduz-se na insistência da etnografia em realizar estudos integrais - e não só sob o ponto de vista da superioridade do colonizador - quando compara a visão interna do fenômeno com a visão do etnógrafo, quando busca outras formas e organizações diferentes das européias e quando não formula mais certos juízos de valor em relação ao "primitivismo" de diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, pode-se dizer que a etnografia criou formas de "desvelamento das realidades ocultas por ideologias dominantes" e é por esse motivo que o etnógrafo ao entrar no campo das "sociedades complexas", o faz através dos estudos do cotidiano das ruas, bairros, comunidades, hospícios, cárceres, escolas e outros. Enfim,

⁵ A fenomenologia é um método cujo interesse para a pesquisa situa-se no nível da elaboração conceitual porque "são as próprias coisas que são a visada do método e é na e pela experiência do fenômeno que ele vai esforçar-se por atingi-las", sendo, portanto, a experiência do fenomenólogo, a experiência do fenômeno. Cf. em BRUYNE & outros (1991, p.76)

⁶ O evolucionismo caracterizado como linear é o de Spencer pelo qual uma instituição é explicada pelo estágio de desenvolvimento atingido. Cf. em Bruyne & outros (1991, p. 143)

ao desenvolver-se nestes campos do domínio clássico da sociologia a etnografia propõe uma nova visão, definindo novos objetos de estudo e elaborando conceitos pertencentes à escala estudada. A busca teórica traz consigo, ao mesmo tempo, uma adequação metodológica da etnografia aos novos problemas e contextos. (Ezpeletta e Rockwell, 1989, p. 37)

Ezpeletta e Rockwell (1989) ao afirmarem que a etnografia realiza estudos integrais e não só sob o ponto de vista dos colonizadores, expressam toda a grande contribuição da etnografia, pois, esse tipo de abordagem possibilita a superação da postura positivista que tanto tem influenciado as pesquisas na área das ciências sociais e, obviamente, na educação.

O estudo aqui apresentado insere-se, pois, na etnografia porque ela está identificada, como uma ferramenta de coleta de dados que propõe uma visão diferenciada e é essa a visão que se quer dar à escola pesquisada. Além disso houve a pretensão de criar formas de desvelamento da realidade racial ocultada pela ideologia dominante, através de atividades feitas no cotidiano escolar.

Tal como sugere Silva (1998) na abertura do Seminário “A Antropologia e Seus Espelhos”, a observação participante supõe uma convivência mais íntima e prolongada dos pesquisadores e seus informantes. Nesse tipo de convivência, o pesquisador se coloca como instrumento de pesquisa e como tal há de se ter cuidados com as condições da coleta de dados do campo, ou seja, há de se perceber como as condições de coleta de dados do campo são referidas na produção do texto etnográfico. Nas próprias palavras de Silva (1998)

Isto é, de que modo as relações sujeito-objeto (enquanto rotinas de pesquisa já consagradas) são transpostas de sua historicidade e influem na representação do “outro” que aparece nos trabalhos finais escritos? E mais, como pensar o fazer etnográfico quando o antropólogo (o “pesquisador-autor” ou “tradutor”) escreve sobre e para a cultura da qual ambos, pesquisador e pesquisado fazem parte e, muitas vezes, esse último passando do papel de “personagem” para o de leitor tem acesso às representações que os pesquisadores fazem dele?

Enfim, que significados o pesquisado dará à interpretação de seu discurso? Esta é uma preocupação que o pesquisador não pode se esquivar, pois, todo o trabalho científico torna-se público e, como tal, os sujeitos – objetos da pesquisa poderão lhe ter acesso quando quiser e assim lhes convier. Portanto, ao ter acesso aos materiais escritos por meus alunos e colegas de trabalho, com a intenção explícita de deles me apossar para fazer uma análise e tornar público o que eles expressavam sobre realidade e cotidiano escolar, havia uma preocupação em torno de

como esses sujeitos/objetos de minha pesquisa interpretariam as representações que eu, professora-colega-pesquisadora, faria do que eles escreviam.

O trabalho etnográfico exige que o pesquisador esteja em contato direto, face a face com os pesquisados, criando-se assim um contexto, geralmente, familiar. Como, então, manter a postura de estranhamento exigida num trabalho científico? É nesse sentido que ter como objeto de pesquisa, sujeitos que lhe são próximos, convivem e compartilham do mesmo contexto, que não é mais só profissional mas também de estudos e pesquisa, termina por provocar um questionamento que é o de como avaliar a influência e o poder que os resultados de nossa pesquisa podem ter junto às práticas sociais que nos propomos a explorar. Daí a importância do *lugar da teoria na pesquisa* como bem aponta Marli André (1994), não querendo dizer com isso que essa postura inicial tenha que se manter inflexível. Aliás, o interesse especial em ampliar verdadeiramente o conhecimento, vai exigir uma “constante atitude de busca”, de construção e reconstrução da teoria no próprio processo da pesquisa. Há, portanto, uma estreita articulação entre teoria e método.

. O Uso da Etnografia no Contexto Educacional

Marli E.D.A. André (1995a) destaca que para os antropólogos, o termo etnografia tem dois sentidos: pode ser considerado um conjunto de técnicas usadas para se coletar dados sobre os valores, hábitos e crenças de um grupo social e um relato escrito do emprego dessas técnicas. Já a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo, revelando que o que se faz nessa área são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito. (pp. 27/28)

Em outro estudo, Marli E. D. A. André (1995) informa que etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Postula que as principais características da pesquisa etnográfica, aproxima-se das concepções apresentadas anteriormente, em dois aspectos. O primeiro diz respeito à obtenção dos dados descritivos que para ela deve ser feita em grande quantidade, sendo esse um dos principais requisitos desse tipo de pesquisa. O segundo refere-se à “existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria” (p. 39).

Foi neste sentido que meus estudos caminharam. Ao pesquisar o meu próprio cotidiano escolar, a relação entre observação e análise, entre teoria e empiria foi uma constante, pois, ao

mesmo tempo em que fazia as leituras sobre cultura, realidade e cotidiano escolar, eu estava inserida numa prática de coleta de dados do meu próprio cotidiano.

A autora ainda acrescenta: “A flexibilidade do esquema de trabalho deve ser, no entanto, aproveitada para uma ampliação e enriquecimento da teorização e não como pretexto para justificar a falta de um caminho teórico definido”. (p.39) De fato, por estar em contato constante com meus alunos que eram os meus sujeitos de pesquisa, houve momentos em que, como pesquisadora-professora - eu não sabia mais se estava diante de sujeitos/objetos de estudo ou de meus alunos e nesse sentido, houve um grande cuidado em escolher um caminho teórico que me permitisse situar nesta busca .

Enfim, não se pode negar que a flexibilidade no esquema do trabalho foi enorme, mas, em nenhum momento deixou de existir um grande cuidado com os fundamentos teóricos que ampliavam e enriqueciam o universo empírico, da mesma forma que à medida em que ia mergulhando neste universo empírico, com o espírito de pesquisadora, mais me sentia possibilitada de enriquecer e ampliar a teoria, refletindo sobre minha prática como professora.

Um outro ponto que estive atenta refere-se à *relação entre o micro e o macrossocial*. Não se pode estudar o cotidiano escolar sem levar em consideração a totalidade social na qual a escola está inserida. As observações de campo devem ser complementadas com dados de ordem macrossocial tais como políticas públicas, movimentos sociais e outros, no caso aqui específico, cultura, realidade e estudos sobre o cotidiano. De acordo com Marli André (1994) ,

O que é necessário, em síntese, é tentar transcender o nível micro, acompanhando os diversos “fios” que o vinculam às estruturas macrossociais, com o cuidado de não cair no outro extremo, ou seja, querer analisar uma realidade particular como uma “totalidade social”, isto é, como uma situação que se esgote em si mesma. [Isso] ... só pode ser conseguido através de uma postura teórica muito consistente, de uma visão de escola muito definida e de esforço analítico bastante árduo. (p.42)

Sem querer cair no exagero de que só é estudo científico aquilo que é passível de generalizações, acredito que não podemos pecar pelo oposto, ou seja, aceitar como científico, trabalhos sem relevância para um coletivo mais significativo da sociedade.

Enfim, nas palavras desta autora,

a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos,

novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (Marli André, 1995 a, p. 30)

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

Pierre Erny (1982), um outro estudioso da questão, destaca que entre os elementos que intervêm numa descrição etnográfica, relativos aos estudos da educação, estariam de um lado, os *fatores* e os *agentes* e de outro, os *mecanismos* e os *processos*. Em que se constitui cada um desses elementos?

Entre os *fatores* postulados por Pierre Erny estariam os *acontecimentos* que “marcam a evolução de toda uma sociedade”: guerras, crises, modas, por exemplo, e as *circunstâncias* próprias a uma existência individual, constituindo-se na história pessoal do sujeito. No meu estudo específico, os acontecimentos seriam a problemática racial brasileira com todas as implicações decorrentes e as circunstâncias estariam relacionadas ao espaço escolar pesquisado, constituindo-se no que Pierre Erny (1982) chama de meio.

O meio seria o ambiente físico, social e cultural em que vive o indivíduo e que o influenciam. Mais especificamente seriam o meio nacional, étnico, lingüístico e ideológico. As instituições surgem, então, como meios especializados e organizados. A primeira delas seria a família, em seguida a escola, as “classes de idade” - grupos, clubes, movimentos, fraternidades - os locais de trabalho, as associações, as cooperativas, os hospitais, as prisões, a *mass media*, enfim, toda e qualquer instituição socializante.

Os meios, as instituições e as organizações tomam forma nos *agentes de socialização*: pais, irmãos, avós, os próprios filhos, parentes, professores, orientadores, inspetores, psicólogos, mentores espirituais, policiais, anjos, demônios, juízes, ancestrais, animais domésticos, entre outros. Acrescente-se a esses fatores as maneiras de viver e de pensar, ou seja, os fatores de ordem cultural.

Os *agentes* estariam, dessa forma, representados pela proposição de um certo número de atos pedagógicos, elementares ou complexos, em que se decomporia todo processo socializador. Dentre uma série de atos citados pelo autor, destaco os atos de nomear, repetir, explicar, instruir,

interpretar, dar exemplos, sugerir, inculcar, doutrinar, revelar, queixar, impor silêncio, desvalorizar, sancionar, punir, recompensar, frustrar, mobilizar, agradar etc. Todos esses atos aparecem explicitamente no cotidiano escolar.

Agentes, instituições e atos pedagógicos podem se encandear ou podem se opor. Podem conduzir a uma mesma afirmação cultural, “estruturada e coerente” ou a “cortes de existência em setores estranhos entre si”, quer dizer, há situações em que o indivíduo realiza escolhas sem dificuldades, segundo os meios e as circunstâncias, mas, há outras em que posições contraditórias e conflitivas são interiorizadas, “despedaçando” internamente a sua personalidade. (p. 127)

Os *mecanismos* psicológicos e comportamentais seriam fatores de socialização que têm respostas, primeiramente, nas crianças: a imitação, o condicionamento, o hábito, a aprendizagem, a censura, a repressão, formação de complexos, atitudes, estereótipos, enfim uma série de fatores que vão formar e caracterizar cada indivíduo.

Já os *processos* seriam um “conjunto de fenômenos que se encadeiam entre si: maturação, integração psicofisiológica e social, impregnação lingüística e cultural, ... formação de um sentimento de identidade, constituição do Ego, Superego, ideal do Ego, etc.”(p.127)

Finalizando o texto sobre a descrição etnográfica num contexto educacional, Pierre Erny aponta cinco tarefas, sucessivas, que interviriam nessa descrição:

- a localização dos diferentes fatores e dos diferentes mecanismos: alguns são universais, mas outros são perfeitamente contingentes e mesmo raros;
- sua confrontação e a avaliação de sua importância relativa: há, por exemplo, sociedades em que se dão muita poucas explicações às crianças e onde só se contenta em mostrar;
- a colocação em evidência da distribuição dos diferentes elementos, sucessões, encadeamentos, soluções de continuidade, ampliações, retraimentos, etc.
- o posicionamento de cada elemento no e em relação ao todo, de forma que possa perceber-lhe a função;
- o esboço do estilo particular de cada educação, que obviamente corresponde ao estilo de comportamento e de personalidade próprios aos grupos estudados. (p. 127)

Entende-se que se o pesquisador de um estudo etnográfico em educação não estiver atento a essas tarefas, o seu trabalho poderá exprimir resultados não fidedignos com a realidade estudada. Como Luna (1994) postula “se a resposta depende das informações geradas pelo procedimento, o pesquisador deve oferecer garantias para a sua adequação” (p. 29) e, talvez, no caso da pesquisa etnográfica a garantia encontre-se na seriedade, ou rigor - no sentido que

Bourdieu⁷ lhe dá - com que os fenômenos, por mais familiares que lhe pareçam, sejam analisados.

Transformar em leis gerais os resultados do estudo é um dos postulados básicos da ciência positivista, mas, esse não era meu objetivo. Plagiando Dauster (1996) penso que, entre outras coisas, a maior contribuição da etnografia está em tentar “ultrapassar estereótipos e buscar a diferença e a especificidade de um determinado universo social”. (p. 66) A autora usa a expressão “conhecer o seu aluno com outras lentes” e eu diria: conhecer a questão racial que envolve a população negra e afrodescendente da sociedade brasileira no contexto educacional, com outras lentes, “analisando a heterogeneidade e a diversidade sócio-culturais, abandonando uma postura etnocêntrica que faz do “diferente” um inferior e da diferença uma “privação cultural”. (p. 65)”

Recorrendo-se ainda a Dauster (1996) deve-se cuidar para que não se faça “uma profissão de fé relativista”, ou seja, não exagerar num relativismo do tipo tudo pode ser considerado como válido e, nesse caso, como lançar um olhar relativizador sem perder de vista o universal? Entendendo o olhar relativizador como uma postura não etnocêntrica, uma postura onde cabe uma visão contextualizada do fenômeno pesquisado, onde a diversidade e a heterogeneidade culturais serão valorizadas. Enfim, como a autora postula

No âmbito da pesquisa, o investigador enfrentará, como parte da tradição deste sistema de referências, o desafio de construir um conhecimento fruto da relativização. Este é um conhecimento do ‘outro’ nos seus próprios termos, a partir do seu ponto de vista, das suas categorias de pensamento, bem como de sua lógica e, portanto, de seus sistemas de representação e classificação. (p.83)

Minha postura não poderia ser diferente, pois, há de se tomar certos cuidados ao estudar um tema que ainda é polêmico e que foi realizado dentro do meu próprio espaço profissional. Como não relativizar? Como não procurar entender o “conhecimento do ‘outro’ nos seus próprios termos”? Daí a necessidade de se debruçar sobre alguns estudos que trabalham com representações sociais.

. Sobre as Representações Sociais

⁷ Bourdieu (1989) postula que “a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*”. (p. 26)

Representações Sociais constituem-se num campo de estudos da Psicologia Social. Como disciplina, a Psicologia Social interessa-se pela relação entre indivíduo e sociedade, devendo existir uma tensão criativa entre esses dois elementos. Ela aparece sob duas formas: de uma forma psicológica que é mais individualizante e prevalece, atualmente, na América do Norte; de uma outra forma, sociológica, que prevalece mais na Europa.

Portanto, existem duas vertentes para esta área do conhecimento: a norte americana e a europeia. Segundo Sá (1996), a primeira vertente caracteriza-se pelo “individualismo, experimentalismo, microteorização, cognitivismo e a-historicismo”. (p.15) Já a segunda vertente distancia-se da primeira em todos esses aspectos, apesar de não excludentes, ou seja, a tendência europeia é utilizar metodologias mais diversificadas e combinadas entre si, diferentemente da americana que utiliza recursos praticamente exclusivos como o da experimentação. Atualmente, o campo de estudos das representações sociais corporifica as principais tendências da psicologia social europeia. Conforme Sá (1996)

Contra o *individualismo* dominante [da psicologia social norte-americana], a teoria das representações sociais (...) busca recuperar o caráter ‘mais social’ que a disciplina tivera no passado. Ao flagrante *experimentalismo* da vertente americana opõe-se a ‘tradição de pesquisa altamente heterogênea’ (Farr, 1992, p. 186)⁸ dessa psicologia social europeia. Em contraste com a *microteorização* (...), o que surge como mais característico no cenário europeu é uma ‘grande teoria’ das representações sociais, como a entende Doise (1990)⁹ (...). Embora o *cognitivismo* seja uma orientação comum às duas vertentes, as diferentes acepções com que o adjetivo social qualifica a ‘cognição’ e as ‘representações’ conduzem a produções empíricas e a versões explicativas bastante distintas (...). Finalmente, contrastam-se o assumido *a-historicismo* da orientação americana, ‘em sua busca de processos tão básicos e universais que [possam] abrigar quaisquer conteúdos específicos’(Sá, 1993)¹⁰ (...) . (p. 23)

Um dos representantes da escola europeia de Representações Sociais é Serge Moscovici da *École Études en Sciences Sociales*, Paris, França. Esse estudioso postula que a realidade das representações sociais é fácil de ser captada, mas, o conceito não o é. Mas, ele termina por compor um:

⁸ FARR, R.M. Les représentations sociales: le théorie et ses critiques. **Bulletin de psychologie**, 1992.

⁹ DOISE, W. Les représentations sociales. In: R. GHIGLIONE; C. BONNET; J.F.RICHARD (Eds.). **Traité de psychologie cognitive**. Paris, Dunod, 1990, Vol.II.

¹⁰ SÁ, C.P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M.J.SPINK (Ed.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (Moscovici, 1981, p.181)

Moscovici (1995) adota, para a teoria das Representações Sociais, a forma sociológica da Psicologia Social, tendo como fundamentação o conceito de representação coletiva de Durkheim na qual o grupo se constituiria de maneira diferente da do indivíduo porque as coisas que o afetariam seriam de outra natureza. Nas palavras de Durkheim (1987)

Parece-nos inteiramente evidente que a *matéria* da vida social não é possível de se explicar por fatores puramente psicológicos, isto é, por estados individuais de consciência. Com efeito, o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam.(...) Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas. Para compreender a maneira pela qual a sociedade se vê a si mesma e ao mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade, e não a dos indivíduos. (p. XXVI)

Ainda para este autor, representações individuais e representações coletivas são de natureza bem diferente, pois, os mitos, as lendas populares, as crenças morais, etc. exprimem uma realidade diferente da realidade individual. Nesse sentido, o pensamento coletivo “deve ser estudado em si mesmo, para si mesmo, com o sentimento da especificidade que apresenta, ficando para o futuro o cuidado de procurar em que medida se assemelha ao pensamento individual” .(p. XXVIII)

As representações coletivas teriam as mesmas características dos fatos sociais, isto é, são coercitivos e exteriores aos indivíduos. Os fatos sociais seriam “maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais”. Tais tipos de comportamento não seriam “apenas exteriores aos indivíduos”, mas também exerceriam “um poder imperativo e coercitivo, em virtude do qual se lhe impõem , quer queira, quer não” (Durkheim, 1987,p. 2)

Mas, para Moscovici as representações estão presentes tanto no mundo como na mente, devendo, pois, ser pesquisadas nos dois contextos. O indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade. Além disso, Moscovici não estava comprometido com a filosofia positivista da ciência de Durkheim. Ele modernizou a ciência social ao substituir as representações coletivas de Durkheim por Representações Sociais, pois, julgava mais adequado o estudo dessas representações do que aquelas. Para este autor, o conceito de

representações coletivas era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas. Já nas sociedades mais complexas existiriam poucas representações que seriam, de fato, coletivas porque estas sociedades se caracterizam pelo pluralismo e pela maior rapidez nas mudanças econômicas, políticas e culturais. Sendo assim, Durkheim estaria mais interessado em estudar religião, mitos, costumes e fenômenos semelhantes. Moscovici estaria mais interessado em substituir a magia pela ciência.

Moscovici (1995) ainda confere às Representações Sociais um caráter coletivo, por serem racionais, pois, um indivíduo isolado não poderia sê-lo. Sendo assim, toda psicologia das formas de pensamento e de linguagem são sociais. Mas, Moscovici (1995) não faz uma apologia ao social. Ao contrário, ele condena o dualismo entre o mundo individual e social. Para ele, o conflito entre esses dois campos revela que ambos fazem parte do domínio da experiência de cada um da mesma forma que se constituem em realidade fundamental da vida social. Essa visão não dual, mas dialética, é que vai permitir uma visão dinâmica dos indivíduos e da sociedade. Nas suas palavras,

(...) todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem, de uma parte à individualização, e de outra, à socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca dessa tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-las no limite do suportável. Não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível. Quero dizer que é justamente esse estado de coisas que torna a noção de conflito tão essencial em nossa teoria, quer se trate de transformações cognitivas, quer se trate de comunicações públicas. Sem esta noção não se pode nem compreender nem o dinamismo da sociedade nem a mudança de qualquer uma das partes que a compõem. (p. 12)

Com efeito, essa noção de conflito demonstra a sua importância em qualquer área de ação e do conhecimento. O conflito é o motor da história já postulava Marx, só que, para alguns, a noção de conflito ainda está relacionada a desequilíbrios sociais – numa visão durkheimiana - e não às contradições sociais existentes em nossa sociedade tão desigual. Mas, para trabalhar com a problemática racial brasileira, a noção de conflito, revelando somente a existência de contradições de classes sociais entre brancos e não brancos, não instrumentalizou suficientemente a todos os interessados em discutir essa problemática numa abrangência que se faz necessária. É preciso aceitar a existência, também, de um conflito entre as diferentes culturas desses segmentos da população brasileira. Essa aceitação é que vai permitir que tal problemática seja discutida, colocada em pauta para ser analisada e refletida por todos aqueles mobilizados e sensibilizados para as injustiças raciais.

Enfim, e de acordo com Farr (1995), “na teoria das Representações Sociais existe uma justaposição entre a pesquisa sobre influência da minoria e pesquisa em representações sociais”. Ambas são “parte-parcela de uma única e mesma teoria”. (p. 51) Uma representação social é também uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, saber esse que pode ser social, material ou ideal e se encontra numa relação de simbolização e interpretação. É prático porque faz referências às experiências, a partir do qual ele é produzido e, nesse sentido, a representação serve para agir sobre o mundo e sobre os outros.¹¹

As Representações Sociais são apresentadas por Lefèvre e Lefèvre (2000) como “um conhecimento muito próximo da ação cotidiana e que tem a função de guiar, orientar e justificar esta ação”. (p. 17) Consiste, portanto, em entendê-las como expressão do que determinada população ou grupo pensa sobre determinado tema. Além dos discursos, elas podem aparecer sob a forma de vários outros meios de comunicação. Esses autores trabalham com o conceito de Representações Sociais de origem européia e referem-se a elas como: “idéias, valores, ideologias existentes numa dada formação social, num dado momento histórico, e ao modo como estas idéias são gestadas, intercomunicadas e transformadas no funcionamento ordinário da vida social, vista tanto numa perspectiva sincrônica quanto diacrônica”. (p.135)

Quando se adota uma postura tradicional para estas representações, indica-se quais são as representações existentes sobre determinado tema e como os indivíduos se repartem entre elas. Neste modelo, adota-se as diferentes Representações Sociais como idéias, ideologias e visões de mundo manifestadas de forma semelhante por um conjunto de pessoas. O que se pretende com esse modelo é perceber “*quem – que tipo de pessoa e quantas de cada tipo – acha(m) alguma coisa x sobre o tema*”[grifo dos autores](p. 33), isto é, quem são e quantas são as pessoas que têm opiniões formadas sobre isto ou aquilo. Neste caso, entende-se Representações Sociais como “secreções simbólicas ou ideológicas de conjuntos de pessoas equalizadas” (p. 33) cuja finalidade é conhecer para controlar socialmente os indivíduos ou direcionar “corretamente” e “adequadamente” o pensar das pessoas.

No entanto, pode-se adotar um entendimento alternativo para as Representações Sociais, ou seja, pode-se percebê-las não como “secreções simbólicas de grupos de indivíduos”, mas, como “*discursos que, a despeito de terem indivíduos na sua origem, são relativamente autônomos dos emissores individuais, na medida em que constituem produtos simbólicos de*

¹¹ JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In.: D. JODELET (Ed.). **Les Représentations**

natureza coletiva que não são somas matemáticas de pensamentos de pessoas consideradas como unidades discretas equivalentes.” [grifo dos autores](p.34)

Nesse sentido, os vários conteúdos expressos pelo pensar dos indivíduos, reunidos com outras fontes discursivas, constituem o meio ambiente ideológico. “do qual cada pessoa ou grupo de pessoas, vivendo numa formação social, nutre-se e embebe-se de forma natural e espontânea, para pensar e emitir seus juízos particulares, dar explicações ou justificativas sobre os mais variados temas”. (idem)

O “pensar dos indivíduos” está associado à atuação e interação próprias do cotidiano da vida social, revelando que esse meio ambiente ideológico, a qual os autores se referem, forma contextos diversos, valorizando, assim, as opiniões e depoimentos individuais.

O pensar das pessoas sobre um determinado tema não equivale apenas ao conteúdo verbalizado nas entrevistas e depoimentos. É mais do que isso. O pensar de uma pessoa, na verdade, expressa o que está no pensamento de uma certa cultura, podendo, portanto, incluir aquilo que outras pessoas, socialmente equivalentes, verbalizam por ela. O que se deseja, então, obter através de uma pesquisa que envolva Representações Sociais? De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2000), deseja-se obter “uma adequada descrição do imaginário disponível sobre um dado tema ou temática, numa dada formação social, num dado momento histórico”. (p.34) Como o momento histórico é aqui levado em consideração, não se busca simplesmente inquirir sobre o que as pessoas pensam sobre um determinado tema, mas, é de interesse do pesquisador obter dados que possam informar quais as possibilidades social e historicamente disponíveis para se estudar este tema.

Tal pressuposto permite estabelecer contornos mais precisos do tema sobre o qual se está trabalhando e, no caso, da problemática racial brasileira tais contornos vão oferecer uma visão mais realística do que se tem para trabalhar, ou seja, a pesquisa, intencionalmente, foi feita numa escola, com uma comunidade escolar x, de um bairro y, numa determinada época, oferecendo, portanto, determinadas possibilidades social e historicamente disponíveis, não querendo com isso dizer que o pensar das pessoas pesquisadas estivesse dissociado de uma cultura maior. O mais atraente nesse caso é perceber que aquilo que um grupo de pessoas verbaliza, expressa o pensamento de um grupo maior. Isto pode ser verificado através de outros estudos, depoimentos e leituras. Utilizando as palavras de Lefèvre e Lefèvre (2000), postula-se que

Como nessas pesquisas as pessoas interessam menos que seus discursos, a quantidade não é uma variável crítica, sendo a variabilidade muito mais crítica, considerando a necessidade de recuperação das várias possibilidades presentes num dado campo social e ideológico. Por isso deve-se trabalhar com amostras intencionais e com critérios eminentemente qualitativos de coleta e processamento de dados. (p.35)

Na busca de uma estratégia metodológica que tornasse mais esclarecedora as representações sociais, que pudessem constituir-se em emissões discursivas significativas, deparei-me com a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo que é uma das figuras metodológicas consideradas pela pesquisa qualitativa.

. A Proposta do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC

O “Discurso do Sujeito Coletivo” é considerado por Lefèvre e Lefèvre (2000) como “um conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (p.19). É uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa onde as figuras metodológicas constituem-se em instrumentos de operacionalização que vão permitir a tabulação de dados discursivos em pesquisas qualitativas. A proposta dos autores é a de utilizar quatro figuras metodológicas a saber: Ancoragem, Idéia Central, Expressões-Chave e o Discurso do Sujeito Coletivo propriamente dito.

. Ancoragem: Essa figura metodológica está inspirada na Teoria das Representações Sociais e baseia-se no fato de que a grande maioria dos discursos está **ancorada** em pressupostos, teorias, conceitos, hipóteses e ideologias existentes na sociedade, na cultura e se encontram internalizados nos indivíduos. Os autores chamam a atenção para a motivação prática existente na ancoragem, pois, quando se trabalha de forma educativa com a população, torna-se importante explicitar – principalmente para a própria população – as teorias, ideologias e conceitos que estão subjacentes às suas práticas cotidianas. Quando se pesquisa ao mesmo tempo que se exerce uma prática educativa, essa explicitação acontece, pois, fica mais fácil de fazê-la no decurso dessa prática cotidiana.

. Idéia Central: Constitui-se numa ou mais afirmações que vão traduzir o conteúdo essencial do discurso que os sujeitos expressam formalmente em seus depoimentos. Foi com esse objetivo que

extraí as Idéias Centrais dos discursos dos alunos e professores, apresentadas nos capítulos da tese.

. Expressões-chave: São transcrições literais de partes dos depoimentos. Essas transcrições vão permitir o resgate das partes essenciais do conteúdo discursivo. Esse resgate torna-se fundamental na medida em que permite ao leitor julgar a pertinência ou não da seleção e/ou tradução dos depoimentos. Como os autores salientam “as expressões-chave são uma espécie de “prova discursivo-empírica” da verdade das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa.” (p. 18) Foi somente ao analisar a transcrição literal de partes dos depoimentos dos alunos e professores e dos depoimentos existentes no Caderno de Ocorrências é que pude perceber alguns pressupostos e ideologias subjacentes às suas “falas” no que se referia à realidade na qual os alunos brancos, negros e afrodescendentes se inseriam.

. Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): Numa pesquisa qualitativa, existe a necessidade de se trabalhar, na coleta de dados, com questões abertas que permitem aprofundar as informações que estão subjacentes nas alternativas das respostas. Às vezes, quando se trabalha com essas questões abertas de pesquisa, procura-se identificar uma palavra, um conceito ou uma expressão que revelará a essência do sentido da resposta, criando-se, assim, categorias que enquadram os depoimentos em classificações equivalentes. A proposta do DSC é romper com essa lógica classificatória, inserida em depoimentos que são categorizados, e buscar “resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos” (p.19). Continuando com as próprias palavras de Lefèvre e Lefèvre (2000)

Com o DSC, os discursos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora, já o que se busca fazer é precisamente o inverso, ou seja, *reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeças, tantos discursos- síntese quanto se julgue necessário para expressar uma dada 'figura', ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno* [destaque dos autores]. (p. 19)

O DSC é portanto, considerado pelos autores, uma estratégia metodológica que visa explicitar, através de uma forma discursiva e de forma mais esclarecedora, uma dada representação social. O ponto de partida são os discursos em “estado bruto” (expressão dos próprios autores) que serão submetidos a um trabalho analítico de decomposição. Este trabalho analítico consiste em selecionar as “principais ancoragens e/ou idéias centrais presentes em cada

um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social.” (p. 20). Em suma, o DSC é como se “o discurso de todos fosse o discurso de um”. (idem).

Existem duas formas de se organizar os depoimentos para se obter os Discursos do Sujeito Coletivo. Na primeira forma analisa-se cada depoimento e retira-se, de cada um, as diferentes Idéias Centrais e suas respectivas Expressões-Chave para em seguida as agregarem - “somam-se” as Idéias Centrais e/ou Expressões-Chave - formando-se, assim, o DSC. Na segunda forma analisa-se cada depoimento, extraindo-se as Idéias Centrais. A seguir, identificam-se as Idéias Centrais equivalentes e suas respectivas Expressões-Chave, de cada discurso para, a seguir, construir o DSC encadeando-se discursivamente estas Expressões-Chave com as Idéias Centrais. (pp.20/21)

Neste estudo, foram utilizadas as duas formas. No capítulo três adotei a primeira forma de organização dos depoimentos, ou seja, a análise dos depoimentos dos alunos, obtidos através de um trabalho sobre realidade e dos depoimentos dos professores, obtidos através do Caderno de Ocorrências e de entrevistas, foi feita a partir da identificação das Idéias Centrais equivalentes e suas respectivas Expressões-Chave. A seguir, estas Idéias Centrais e suas respectivas Expressões-Chave, de cada depoimento, foram encadeadas discursivamente, compondo-se, assim, os diversos DSC. Já nos capítulos subseqüentes utilizei, num primeiro momento, a segunda forma e num segundo momento foi construído um único DSC, a partir das Expressões-Chave e Idéias Centrais. Optei por utilizar as duas formas, dependendo da situação descrita .

Lefèvre e Lefèvre (2000) ainda apontam oito¹² desdobramentos para o DSC, mas, serão apresentados, a seguir, apenas quatro desses desdobramentos que são os mais significativos para o estudo.

. DSC como coletividade “discursivada”

Nesse pressuposto, o conteúdo do DSC seria composto por aquilo que um determinado sujeito individual falou “e também por aquilo que poderia ter falado e que seu ‘companheiro de coletividade’ atualizou ‘por ele’ [grifo dos autores] (p.30), pois, o pressuposto sociológico de

¹² Os outros quatro desdobramentos são: “O entendimento tradicional da Representação Social”, “Um entendimento alternativo das Representações Sociais”, “Diferentes fontes das Representações Sociais” e “A questão da amostra”.

base é que o DSC é a expressão simbólica do campo¹³ a que ambos pertencem e da posição que ocupam dentro deste campo.

Enfim, os indivíduos, por pertencerem a uma coletividade geradora das Representações Sociais, deixam de ser indivíduos para se incorporarem em vários discursos coletivos que os expressam. Ou seja, quando o sujeito coletivo é de natureza qualitativa, há uma transformação “da instância emissora individual na instância discursiva coletiva, passando esta última a reinar soberana na cena representacional.” (p.30)

Transformar os vários discursos individuais coletados para esse estudo em uma coletividade “discursivada” significou ter a oportunidade de fazer um exercício dialético onde o particular e o geral pudessem estar contemplados, formando um todo representativo das várias culturas expressadas por tais discursos.

. DSC contra o coletivo matematizado

Parte-se aqui de uma posição contrária aos procedimentos quantitativos, pois, Lefèvre e Lefèvre (2000) consideram que esta matematização da realidade, deforma-a, prejudicando, assim, a construção do conhecimento. Este modelo “matematizante” implica na homogeneização prévia dos sujeitos a serem pesquisados, pois, “o pensar, o conhecer e o comportar-se diante do fenômeno” ficam reduzidos a uma tabulação de dados que são coletados através de questionários uniformes e que se constituem, em última forma, naquilo que o pesquisador propõe. (p. 31)

Apesar de ter sido utilizadas algumas tabelas e alguns dados quantitativos, não reduzi o pensamento e nem o conhecimento dos sujeitos informantes a uma simples tabulação. Nos capítulos em que as tabelas foram apresentadas há tópicos referentes aos significados dos discursos, demonstrando-se, assim, que mesmo numa pesquisa qualitativa, alguns dados quantitativos podem adquirir relevância para o estudo proposto.

. O resgate da fala do social

Ao fazer a defesa do resgate da fala do social, Lefèvre e Lefèvre (2000) pretendem

¹³ A noção de campo pode ser aqui interpretada no sentido que Bourdieu (1997) lhe dá: “Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças.” (p.57)

“contribuir para uma apresentação e descrição metodologicamente adequada dessa fala do social” (p. 32), pois, quando se utiliza das “coletividades matematizadas” – através de questionários, tabulações, etc – os discursos são reconstruídos, demonstrando-se, assim, uma certa dose de artificialidade. Enfim, como argumentam os já referidos autores

A razão é que na pesquisa qualitativa a natureza eminentemente discursiva do pensar dos indivíduos é respeitada (o que não acontece nas pesquisas que usam metodologia quantitativa), tanto no plano individual quando cada indivíduo emite respostas discursivas a questões abertas, quanto no plano coletivo quando estes discursos individuais são sintetizados sob formas igualmente discursivas, como os Discursos do Sujeito Coletivo. (p. 32)

Nesse estudo não houve uma reconstrução do discurso de forma artificializada, pois, o que foi considerado para a construção dos DSCs foram as entrevistas, as anotações no Caderno de Ocorrências e as redações feitas pelos alunos. As respostas às perguntas abertas existentes nos questionários que foram aplicados aos alunos não foram reconstruídas em DSCs, mas, apenas organizadas em textos justificativos.

. O imaginário como meio ambiente ideológico

Lefèvre e Lefèvre (2000) criam a metáfora do “meio ambiente ideológico” fazendo alusão ao meio ambiente físico, onde, da mesma forma que este afeta os indivíduos na sua constituição física, aquele afetaria os indivíduos enquanto seres sociais e psicológicos, vivendo numa dada formação social e que por serem humanos atribuem um sentido a este viver. O que os autores querem destacar é que a idéia central a ser salientada é a complexidade que caracteriza o conteúdo e a forma das Representações Sociais que, reunidas, formam um imaginário.

De fato, foi possível perceber o imaginário ideológico subjacente à problemática racial brasileira no que se refere à população negra e afrodescendente, através dos discursos dos professores, das redações dos alunos e do que pode ser observado durante os anos de 1999 e 2000. Talvez esta seja a vantagem de se fazer um estudo num espaço bem delimitado – como a escola M – porque nos permite uma grande proximidade com os sujeitos pesquisados que nos leva a descobertas fantásticas sobre aquilo que nos parecia tão familiar. O estudo da problemática racial na escola M, meu local de trabalho desde 1995, revelou-se numa práxis decisiva para minhas futuras ações nesse referido local.

Em suma, esta foi uma **pesquisa qualitativa** porque enfatizou a descrição, a indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais. Foi um **estudo etnográfico** porque descreveu-se os dados, dando-lhes um significado; abordou-se o cotidiano escolar, criando formas de desvelamento da realidade racial brasileira ocultada pela ideologia dominante. Além de ter sido dada ênfase aos aspectos culturais das diferentes realidades que se apresentaram nesse cotidiano e ao processo, houve também uma interação constante entre pesquisador e pesquisado, o fenômeno foi contextualizado, havendo preocupação com os significados das respostas.

Para expressar o que pensavam os alunos, professores e funcionária sobre o preconceito racial, foram utilizadas as **representações sociais** que se constituíram em um conhecimento da ação cotidiana que guiou, orientou e justificou toda esta ação, através de um saber prático. Foi utilizado como abordagem metodológica, o **Discurso do Sujeito Coletivo** que permitiu reconstruir os discursos individuais em “discursos-síntese”, expressando assim a forma de pensar ou a representação social que a escola M tem sobre o preconceito racial contra a população negra e afrodescendente brasileira.

CAPÍTULO II

A CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR

. O Termo Cultura

O termo técnico de cultura, em antropologia, foi introduzido pelo inglês E.B. Tylor, no livro *Primitive Culture* (1871)¹, sendo considerado pelo autor como um fenômeno natural, pois, a antropologia da época estava impactada pela teoria evolucionista de Darwin. (Laraia, 2000).

Cultura ... tomada em seu sentido etnográfico amplo é o todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade. (...) Para muitas mentes educadas parece alguma coisa presunçosa e repulsiva o ponto de vista que a história da humanidade é parte e parcela da história da natureza, que nossos pensamentos, desejos e ações estão de acordo com leis equivalentes àquelas que governam os ventos e as ondas, a combinação dos ácidos e das bases e o crescimento das plantas e animais. (*Primitive Culture*, pp.1-2)

Com o passar do tempo, o conceito de cultura foi adquirindo uma outra conotação. No *Dicionário de Ciências Sociais* (Fundação Getúlio Vargas, 1987) encontra-se uma definição que é resultado de uma síntese feita por Kroeber e Kluchohn², no início dos anos 50, do século XX:

A **cultura** consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamento e para o comportamento, adquiridos e transmitidos por meio de símbolos, e que constituem as realizações características de grupos humanos, inclusive suas materializações em artefatos; a essência mesma da cultura consiste em idéias tradicionais e especialmente nos valores vinculados a elas; os sistemas culturais podem, por um lado, ser considerados produtos de ação e, por outro, elementos condicionadores de ação posterior. (p. 290)

Tal definição está vinculada à idéia de cultura condicionada a padrões de comportamento e conseqüentemente à condicionamento de ações, constituindo-se o sujeito como mero receptor de idéias e valores tradicionalmente aceitos pela sociedade.

Outra estudiosa do termo, Lopes (1999), tendo como base um Dicionário de Filosofia³, apresenta quatro concepções do termo cultura:

¹ TYLOR, E. B. *Primitive Culture*. London, John Murray, 1871.

- o primeiro está relacionado à personalidade humana e à idéia do “ter cultura” (o grifo é meu). Aquele que tem cultura é inteligente, sensível, está posicionado num plano superior na escala social;
- o segundo refere-se a um “bem cultural” (o grifo é meu) tanto numa concepção objetiva – bens culturais como resultado do processo de criação do homem - quanto numa concepção subjetiva – o que há de melhor no ser humano que deve ser mantido e aprimorado;
- o terceiro conceito rompe com os anteriores e apresenta a cultura como “uma articulação entre o conjunto de representações e comportamentos” (p.67), concebendo o modo de vida de uma dada população como um processo dinâmico de socialização;
- o quarto conceito converge para o terceiro, mas, adota um sentido mais filosófico, onde a cultura é considerada “um feixe de representações, símbolos, imaginários, atitudes e referências” (p. 67) que irrigam o corpo social.

Diante dessas diferentes acepções, torna-se relevante recorrer a Forquin (1993) porque ele chama a atenção para a polissemia do termo cultura, existindo uma tensão entre “uma faceta individual e uma faceta coletiva, um polo normativo e um polo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista”. (p. 11) Nesse sentido, a palavra cultura adquire diferentes significados:

(...) a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um “senso de profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. Na outra extremidade do campo semântico desta palavra, encontraremos, ao contrário, a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis”[grifo do autor] (p. 13)

Como decorrência dessa reflexão sobre o conceito de cultura, pode-se afirmar que as instituições sociais⁴ são os suportes sociológicos da cultura porque constituem-se no principal

² KROEBER A . L. ; KLUCKOHN, C. *Culture: a critical review of concepts and definitions. Paper of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*, 1952.

³ JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

⁴ Instituições Sociais são consideradas aqui como o conjunto de regras e procedimentos padronizados, instituídos, reconhecidos e aceitos pela sociedade.

canal de conservação e inovação dos valores e conhecimentos. E, a escola, institucionalmente considerada, constitui-se num local de representações de culturas. Sendo assim, a escola é um dos suportes da cultura, constituindo-se num “processo de produção de símbolos, de representações e de significados” (Lopes, 1999, p.68).

Existe também uma conotação muito “senso comum” para o sentido da palavra cultura – como estereótipo, algo petrificado, dado, naturalizado e não construído historicamente. Mas, esse não será o sentido dado à cultura. Ela será considerada como construção histórica, heterogênea, repleta dos mais diversos valores e, principalmente, como expressão de vivências distintas e personalizadas, que devem ser respeitadas como tal. Como afirma Iturra (1997),

poucos, muito poucos, sabem da existência de três culturas na sociedade à qual se pertence: a dos que mandam, esses adultos temíveis que corrigem; a dos que obedecem, essas crianças ignoradas, excepto quando constituem braços suplementares para o trabalho em casa (...) e, mais distante ainda, a dos cientistas, ou a cultura da palavra escrita que manda, obriga, abstrai e sistematiza a memória da experiência humana, a cultura que se aprende pelos textos.(p. 17) .

Iturra ainda afirma que cada uma das três culturas, que conformam a tradicionalmente denominada cultura central de uma sociedade, tem lógica, objectivos, epistemologia e idéias próprias”. Isso porque os indivíduos “que não se entendem têm de se explicar, e explicar é desfazer em conceitos a totalidade à qual cada um está habituado. E conceitos diferentes são intransmissíveis”. (pp. 18-19) Daí a necessidade de entender a variabilidade e a heterogeneidade da chamada realidade de uma sociedade.

A cultura está também ligada à idéia de trabalho, pois, para que se possa enfrentar a realidade é preciso utilizar as mais variadas ferramentas que não se resumem à pura racionalidade.

A interferência que fazemos no mundo se dá através da ação, mas, não uma ação qualquer, visto que ela é uma ação transformadora e consciente, ou seja, é uma ação exclusiva do ser humano que pode ser chamada de trabalho ou práxis: “é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O *trabalho* é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós.” (Cortella, 2000, p. 41)

Sendo o trabalho um instrumento, o efeito de sua realização, seria a cultura - “conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho” (Lopes, 1998, p.68) - fato importante a ser considerado para que esta concepção de trabalho não fique restrita ao

pensamento da existência de uma cultura “boa” e outra “ruim”. Quer dizer, alguns trabalhos estariam ligados a uma cultura “boa”, outros a uma cultura “ruim”. Por esse motivo, algumas pessoas tenderiam a menosprezar a bagagem cultural trazida pelo outro, por estarem ainda presos a essa idéia. Nas palavras de Bosi (1987),

Se a cultura é uma soma de objetos que as pessoas têm ou herdaram, as pessoas ricas a têm e as pessoas pobres não a têm. A cultura dos pobres seria um nada, eles precisariam obter aqueles bens para serem cultos. O que é oposto à idéia de trabalho, porque, nesta, todos têm acesso à cultura: não se trata mais de um problema de classe, o ser humano será culto se ele trabalhar; e é a partir do trabalho que se formará a cultura. É o processo e não a aquisição do objeto final que interessa. (p.40)

Numa escola em que a grande maioria dos alunos está inserida na categoria da população chamada de pobre, ressaltar esta relação entre cultura e trabalho é importante, pelo fato de que o trabalho sempre esteve presente na realidade cultural dos alunos, diferentemente da concepção de que são pobres porque não trabalham.. Como haviam alunos de faixa etária mais avançada, muitos já estavam inseridos no mercado de trabalho⁵ – a grande maioria informal –e, uma quantidade significativa terminou por abandonar os estudos por este motivo. Evidentemente que a bagagem cultural que esses alunos traziam era diferente da bagagem cultural daqueles que nunca estiveram inseridos no mercado de trabalho, formal ou informal: alguns se tornaram bastante responsáveis e outros faziam da escola um espaço de brincadeiras já que no local de trabalho exige-se mais seriedade e os colegas não estão presentes para formar grupos que, por sua própria constituição, já é um convite para as brincadeiras.

. O Trabalho Como Valor

A importância do trabalho na realidade cultural dos alunos pode ser verificada nas respostas que tais alunos deram a uma das perguntas do questionário que lhes foi aplicado. A pergunta era: “O que você pensa do seu futuro?” A grande maioria relacionou o futuro ao trabalho.

As meninas afrodescendentes e negras responderam que queriam um futuro muito bom, feliz, trabalhando, fazendo faculdade e outras coisas mais. Queriam também abrir lojas, ter o seu

⁵ O próprio fato de estudar já se constitui num tipo de trabalho. Afinal, em última instância, o aluno vai para a escola para poder se inserir, adequadamente, no mercado de trabalho.

próprio negócio, arranjar um bom emprego, casar e constituir família. Ser alguém na vida foi uma constante e estava relacionado ao fato de conseguir terminar os estudos e arranjar um bom emprego. As meninas brancas também colocaram o trabalho como um valor. O que diferenciou esse grupo, das respostas do outro grupo, foi que essas meninas referiram-se mais ao fato de se tornarem independentes e responsáveis pela sua vida do que as outras.

Os meninos negros e afrodescendentes também referiram-se ao trabalho, mas, especificaram as profissões. Querem ser administrador de empresas, ingressar na Marinha, ser um jogador de futebol, eletricitista, pagodeiro e sargento da Aeronáutica. Teve um menino que respondeu querer ser um trabalhador, humilde e honesto. Os meninos brancos não diferiram muito nas respostas. Além de quererem ser jogadores de futebol, querem ser pilotos, médicos, professores de Informática, empresários. Os meninos brancos almejam profissões de maior status.

Enfim, apesar de alguns alunos terem respondido que ainda não haviam decidido, as respostas “estudar para ser alguém na vida, ser independente, ter um bom trabalho” apareceram com intensidade e todas estão relacionadas ao trabalho. Não importa se brancos ou negros e afrodescendentes, a grande maioria pensa em trabalhar no futuro, mesmo que seja como jogador de futebol, como alguns meninos disseram ou pagodeiro. Portanto, os alunos, de forma geral têm esse fato como um valor, como bagagem cultural já construída pelas suas vivências, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

Através da cultura, pode-se perceber que “o mundo do trabalho é explorado e estudado para demonstrar a variedade das riquezas e interesses que pode apresentar para a atenção e o envolvimento de todos os tipos de características humanas”. (Willis, 1991, p. 117) Através dessa concepção, poderia haver

um admirável interesse no aluno como um indivíduo global com uma multitude de interesses e aptidões, em vez de como um receptáculo – geralmente rachado, ao que parece, no caso dos garotos de classe operária – para o conhecimento. O “auto-conceito” do indivíduo [seria, então] desenvolvido em relação não apenas a um “emprego”, mas ao “estilo de vida” global associado com o emprego”. [os grifos são do autor] (Willis, 1991, p. 117).

Em tal perspectiva, é possível fazer uma mediação dialética entre homem e natureza, uma distinção entre animal e homem porque dessa mediação deduz-se que “por meio do trabalho, o homem domina o tempo e suplanta a animalidade, dominada pelo tempo. Passa a ser capaz de viver em função do futuro, servindo-se do passado; deixa de considerar isoladamente o presente,

a satisfação imediata de suas necessidades”. (Lopes, 1999, p. 69). Sendo assim, relacionar cultura ao mundo do trabalho seria trabalhar historicamente com a categoria trabalho.

. Cultura Escolar

Os processos pedagógicos não são neutros e, como tal, os debates sobre cultura escolar devem ser feitos numa concepção de alteridade, e em decorrência, de sua presença nas relações que se estabelecem no espaço escolar. O espaço, como diz Certeau (1994) “é um lugar praticado” (p. 202), portanto, as expressões culturais dos alunos devem ser inquiridas sempre em relação com seus pares, pais, professores, comunidade e sociedade, isto é numa relação de alteridade. Neste sentido, Laplantine (1988) afirma que

De fato, presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de “natural”. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (p.21)

Tal constatação é de extrema importância no espaço escolar, pois, neste local, os embates entre os diferentes sujeitos que o compõem são frequentes. Vivenciando o dia a dia escolar, percebe-se o quanto as diferenças culturais entre alunos, professores, direção, merendeiras e serventes influenciam nas relações estabelecidas em tal espaço. Ora são as diferenças provocadas pela diferentes faixas etárias, ora são aquelas provocadas pelo tipo de religião exercida, ora são os valores internalizados que cada sujeito expressa na sua relação com o outro. Enfim, os exemplos são múltiplos e permitem refletir sobre a relação que pode existir entre individualidades e educação. Lenhardt (1996) postula o seguinte:

Os conceitos de indivíduo e de ordem social institucionalizados nas escolas em geral não são consistentes, pois surgiram de sistemas de crenças culturais diferentes e geralmente contraditórios. Nas escolas da sociedade ocidental duas síndromes de idéias normativas prevalecem e merecem atenção especial. A primeira focaliza a noção liberal de cidadania. Os indivíduos são concebidos como cidadãos e a ordem social, como uma república liberal.... Ao lado deste ... os indivíduos são definidos como força de trabalho e a ordem social, como um sistema de restrições objetivas. (p. 37)

Isso quer dizer que as contradições culturais, econômicas e sociais atingem os sujeitos sociais em suas vidas, seus objetivos e no seu cotidiano. Mas, a escola, em nome de uma educação universal para todos, esquece de tais contradições. Por esta razão, encontra-se em jogo, suas identidades individuais e coletivas.

Sobre as identidades, Stuart Hall (1997) afirma que as "velhas identidades" estão em declínio fazendo surgir outras identidades que vão fragmentar o indivíduo moderno que até então era visto como um "sujeito unificado". Nas suas palavras:

A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (p. 7)

O autor aponta, então, três diferentes concepções de identidade: a do "sujeito do Iluminismo" onde a identidade de uma pessoa constituía-se no seu eu central. A do "sujeito sociológico" onde o núcleo interior do sujeito era formado na relação com pessoas de importância para ele e a do "sujeito pós-moderno"⁶ que não teria uma identidade "fixa, essencial ou permanente" porque haveria dentro de nós "identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções", sendo, portanto, uma identidade definida historicamente.

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que a globalização tida como fenômeno mundial é, na verdade, um fenômeno ocidental e que a crença na "homogeneização cultural", por aqueles que acreditam na ameaça que a globalização representa no sentido de "solapar as identidades e a "unidades" das culturas nacionais constitui-se numa visão "simplista e unilateral" porque apesar da "homogeneização global" existe "uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da "alteridade"" provocando um novo interesse pelo "local". Daí que, os próprios interesses econômicos na exploração da diferenciação local não vão permitir essa homogeneização, "solapando" as diferenças étnicas e culturais. ".(p.83)

A situação do alunado, da grande maioria das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, enquadra-se nestas idéias porque são alunos pobres e, principalmente, os afro descendentes são os que mais se inserem em tal situação. Primeiro porque a defesa e a luta pela cidadania desse segmento populacional, discurso muito comum nas escolas, normalmente, não

⁶ Espada (1997) faz referências ao homem pós-moderno como um "ser radicalmente em perigo de desencontro consigo mesmo" porque esta cultura coerente onde o homem se estrutura coletiva e individualmente está desaparecendo para "dar lugar a formas plurais e fragmentárias de orientação e de discurso" . (p. 15)

passa do plano das idéias. Existem especificidades próprias dessa população que precisariam ser abordadas e trabalhadas para serem respeitadas. Segundo porque essas especificidades são, na maioria das vezes, "esquecidas" em prol de uma sociedade "harmônica", homogênea, onde as individualidades são igualadas por um modelo comum de cultura, em nome de uma pretensa ordem social.

Retornando à noção de alteridade, ela será possível, somente "num processo inverso ao da homogeneização proposta pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas". (Gusmão, 1997, p. 16) Compreender o outro em relação significa "relativizar o próprio pensamento para construir um conhecimento que é outro" (Op.cit.p.17) Enfim, o processo de ver-se e ver ao outro, só pode ocorrer em contextos históricos concretos, seja em termos de senso comum ou em termos de conhecimento científico, num movimento de tensão e compreensão entre essas duas propostas - diversidade e alteridade - de ver o outro.

De acordo, ainda, com Gusmão (1997), quando se tem como objetivo da educação assimilar o indivíduo à ordem social, integrando e diferenciando os indivíduos por suas características pessoais, por gênero e por idade procura-se garantir o equilíbrio da vida em sociedade. "A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas" .(p.14) A educação e a escola surgem como elementos de integração e de inclusão tanto social quanto culturalmente.

No entanto, o tempo histórico, que influencia o comportamento e o entendimento dos fatos e das relações, desaparece da afetividade individual com a leitura e a aprendizagem da criança na escola. Ainda mais quando essa leitura e essa aprendizagem não levam em consideração a diversidade de pessoas e, portanto, de culturas. Assim, o real não é apresentado como heterogeneidade, como processo que faz variar o que existe; o real é apresentado como se fosse estável (Iturra,1997). Homogeneiza-se o conceito de cultura deixando de se perceber as diferentes culturas e a riqueza de relações que podem ser estabelecidas entre e com elas. Tantas cumplicidades que escapam em nome dessa dominação cultural que sufoca e limita, pois, a escola constitui-se num "terreno cultural" onde "ocorrem embates, transgressões, contestações, ambigualmente superpondo reprodução e resistência". (Lopes, 1999, p.64)

Tendo como base tais concepções, foi perguntado aos alunos como eles percebiam a escola, ou melhor, o que eles pensavam sobre a escola; que relação afetiva eles tinham com a escola?

Dos 36 meninos negros e afrodescendentes que responderam às perguntas “Você gosta da escola em que estuda? Por quê?”- a grande maioria –31 – disse que sim. Das 35 meninas negras e afrodescendentes, 20 também disseram que sim, revelando, portanto, que o grupo negro e afrodescendente, na sua grande maioria, gosta da escola. Como justificativa responderam que a escola seria um local de ascensão social, ou seja, gostavam da escola porque ela lhe permitiria “ser alguém na vida”. Outras justificativas referiram-se ao fato de que a escola era muito boa, os professores eram bons e nela se aprendia muita coisa. Também fizeram referências ao fato de terem feito amizade na escola: “tenho muitos amigos e amigas muito legais e eles são muito brincalhões. Eu gosto de viver em ambientes como este”.

Dos 34 meninos brancos, 26 disseram que gostavam da escola e das 24 meninas brancas, 11 responderam o mesmo. Disseram gostar da escola porque os professores eram legais, as “matérias boas” e a escola bem organizada. Falaram também das amizades, do tipo de ensino e do ambiente agradável.

Aprendizagem, amizade e organização foram alguns dos fatores mais apontados pelos alunos como pontos positivos. Escola boa é aquela que atende aos desejos mais imediatos, que tem bons professores, que faz passeios, organiza festividades, ou seja, aquela que respeita o espaço de sociabilidade e não tem somente como objetivo a socialização⁷. Mas, entre os dois grupos me chamou a atenção o fato de que somente os alunos negros e afrodescendentes consideraram a escola como um local de ascensão social. Nesse sentido, a escola seria um local de “cultura boa”.

Os que responderam não gostar da escola – 27,6% para os negros e afrodescendentes e 36,3% para os brancos - alegam que a escola é desorganizada, têm muitas brigas, os professores são “chatos”, não tem união, tem pichação, a escola é suja, o ensino é fraco, faltam professores, não gostam de ler: bagunça, desunião, desorganização, pichação, sujeira, falta de professores, brigas foram os aspectos destacados pelos alunos que não gostam da escola.

Refletir, portanto, sobre educação e cultura é justificar o empreendimento educativo, “a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (Forquin, 1993, p.13) entendida como algo “comunicável e memorável”, tornado público, e que se cristalizou em “saberes cumulativos” e nos “símbolos inteligíveis”. A cultura é

⁷ Sociabilidade – espaço também educativo da escola onde os alunos se relacionam de forma mais livre, solidária, havendo, portanto, uma troca muito rica de idéias, opiniões, valores. Socialização – processo educativo mais formal através do qual se transmite valores e conhecimentos aceitos por uma determinada sociedade.

o “conteúdo substancial da educação”, que a realiza como “memória viva”. Neste contexto, cultura não pode ser pensada sem educação e “toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” .(p.14) São as faces de uma mesma “moeda” que se complementam. Esta concepção se reforça pelo fato de que

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (Forquin, 1993, p. 10)

Mas , como já foi salientado, o termo cultura apresenta uma face polissêmica porque pode adquirir várias conotações: da tradicional à elitista; da subjetiva à descritiva e objetiva: como qualidade de um espírito superior, cultivado ou como um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade. No entanto, quando se trata de cultura relacionada à educação ou da transmissão cultural da educação, Forquin (1993) estabelece que se trata, essencialmente, de

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e “perfectivo”, ele não é o monopólio do “homem cultivado” . (p. 12)

O “homem cultivado” distingue-se também da cultura no sentido descritivo e objetivo, apesar de manter-se inseparável dela. Neste sentido, deve-se conceder um espaço para a cultura na educação à

noção universalista e unitária de “cultura humana”, isto é, à idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade. E pode-se mesmo perguntar se, **mais ainda do que uma herança comum ou um bem comum, a cultura não é, em primeiro lugar, antes de tudo, um estado especificamente humano** , o

próprio fato de ser humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade. [grifo meu](Forquin, 1993, p.12)

É neste aspecto, da cultura como um estado especificamente humano, que me detenho para refletir sobre o papel da cultura na educação. Abordar a educação é o mesmo que abordar os homens em relação e o homem é um ser complexo, dotado das mais variadas subjetividades, vivencia diferentes contextos e como numa grande cena societal, cada um desempenha vários e diferentes papéis. Ora, em tamanha diversidade como esta, não se pode exigir um comportamento padrão, robotizado, onde todos executem o mesmo movimento. Há de se considerar que cada ser humano, pelo nascimento e depois pela educação, ao fazer parte deste grande cenário, possa nele sobreviver adotando uma postura não só de defesa da continuidade de sua espécie como preservadora da sua própria continuidade.

Cultura e educação, portanto, estão alinhadas, passo a passo, sendo que para tal defesa e preservação é necessário que a educação tenha como responsabilidade não transmitir e perpetuar a soma bruta do que pode ser considerado como cultura vivenciada, produzida e pensada ao longo dos tempos, mas, nas palavras de Forquin (1993), “como aquilo que, ao longo dos tempos pôde aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.(p. 14) Somente aquilo que é considerado como valor para um determinado grupo social é selecionado para ser transmitido às futuras gerações. Portanto, como bem afirma Forquin (1993)

a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (p.14)

O que se questiona é que aquilo que é considerado válido como continuidade cultural para uns nem sempre o é para outros, mesmo quando se trata de um mesmo grupo de profissionais como no caso dos professores. Normalmente, não existe muita polêmica em relação aos conteúdos a serem trabalhados, pois, há um planejamento orientado pelas diretrizes de um núcleo

curricular, mas, no que se refere à relação entre alunos, entre alunos e professores, pais e alunos ou pais e professores, esta seleção cultural fica muito mais complicada.

Ainda recorrendo a Forquin (1993), “no mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didáticas” (p.18), elas vêm também de situações próprias da cultura relacionado ao conceito de modernidade. Nas palavras do autor, “a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola da princípio da autoridade”. (idem) O mundo muda a todo instante e de forma cada vez mais rápida. Como diz Forquin, “alguma coisa mudou na própria mudança” e provoca muitas dúvidas sobre a validade da cultura herdada dos séculos passados e transmitida pela escola.

Encontra-se aqui uma grande contradição entre modernidade⁸ e tradição cultural porque a educação como autoridade e tradição se exerce num mundo cada vez menos estruturado por esta tradição . E, não se pode negar que este fato traz uma enorme inquietação para todos aqueles envolvidos no ato de educar porque a “continuação do mundo é uma necessidade absoluta”, supondo –se que as novas gerações substituam as antigas. Como afirma o autor

A reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória. (p.20)

Este dilema entre educar o sujeito para a autonomia e ao mesmo tempo aceitar certos imperativos da cultura provoca nos educadores certas posturas também polêmicas porque nem sempre temos a certeza de que aquilo é o que deveria ser feito, como ato educativo, ou não. No dia 18 de abril de 2000, um aluno, negro, franzino, da turma 607, que completou 18 anos em julho de 2000, mas parecia que tinha 12, 13, revoltou-se dentro de sala porque um outro aluno começou a “implicar” com ele. Como esse tal aluno já vinha “implicando” desde o início do dia, ele avançou em cima do “implicante” e alguns outros alunos o imobilizaram e o levaram até à Sala da Direção. A diretora, diante daquele quadro do menino/rapaz descontrolado – a família dele passava por seríssimas dificuldades financeiras e ele já tinha sido visto trabalhando como

⁸ O autor recorre a Marc Froment-Meurice para definir modernidade: “é uma escolha, uma decisão, uma construção, uma exigência de “auto-liberação” , ou antes a exigência de poder decidir de maneira soberana e constantemente revogável suas referências”. (Modernité, Absolutement, Le temps de la réflexion, 1985, p. 145)

“guardador de carros” – chamou a Guarda Municipal que queria levá-lo para a Delegacia. Felizmente, a diretora não o permitiu porque ele não precisava passar por tal constrangimento e além de tudo, na verdade, ele era a vítima. Evidentemente que a briga, o descontrole emocional não foram tolerados e o aluno passou a ser considerado um problema para a escola até o momento em que ele começou a participar das aulas de percussão com a professora de Música e brilhantemente compôs, tocou e cantou no Festival de Música promovido pela atual Secretaria Municipal de Educação. Ele concorreu com letra e música de sua autoria⁹ e ficou classificado em segundo lugar.

Não estou fazendo aqui apologia à briga e ao descontrole, mas, algumas indagações me inquietam: caso esse menino/rapaz não tivesse tido a oportunidade de participar de um evento como esse, provavelmente, ele ficaria rotulado como o menino “encrenqueiro, brigão” e qualquer atitude que ele tivesse, contrária ao que é selecionado como culturalmente tolerado pela escola, seria motivo de penalidade. A juventude carioca de hoje – ou dos grandes centros urbanos - convive com a violência de forma diferente das gerações passadas. A penalidade ou a total ausência dela não é a solução. O diálogo, o fato levado à sério, a presença dos responsáveis, atividades alternativas e, principalmente, o entendimento do que é a cultura do jovem de hoje, no sentido do que ele está considerando como valores, precisam ser conhecidos e trabalhados pelos professores. Não adianta fingir que nada está acontecendo e que o mais importante é repassar conteúdos para que o aluno passe de ano, ou passe em algum concurso.

Em 1999, aconteceu um outro episódio que reflete esse dilema entre o conservar e o alterar. Lúcio, mestiço, tinha 17 anos; Fabrício também mestiço, tinha 16 anos. Apesar das idades, estavam sempre brincando, “zoando” na linguagem deles e sem pensar muito nas conseqüências – fato comum de acontecer na juventude, fase em que a espontaneidade está muito presente. Certo dia, Lúcio disse que ia “matar” uma das professoras o que foi acompanhado logo por Fabrício que “mataria” também uma outra. Evidente que diante da conjuntura atual de violência, as professoras ficaram extremamente preocupadas e esse fato foi motivo de idas para a Direção, presença dos responsáveis à escola e palestra da Guarda Municipal com a turma.

⁹ A letra da música diz: “Ela me chamou pra conversar, começou a me encantar, com essas coisas sobre o amor. Ela me chamou para sair, começou a me seduzir, com seu jeito sedutor. Ela me perguntou se um dia já a amei. Vi você, vi você, vi você e me apaixonei”

Numa conversa com eles – afinal eu era a professora representante da turma – disseram-me que não queriam matar ninguém. Lúcio falou isso porque ficou com raiva de uma professora por vários motivos – matéria difícil, não explicava etc – e Fabrício somente imitou o colega falando o mesmo para outra professora. Cabe aqui mais indagações: foi somente a preocupação com a violência que provocou tanta apreensão dos professores? Não houve também uma falta de entendimento entre diferentes culturas: de gerações, de condição econômica e de “erudição local”? Na cultura de uma sociedade há uma “variabilidade e heterogeneidade inscrita nas várias gerações que interagem”.(Iturra, 1997, p.18) Nesse caso, o “matar” foi mais uma expressão de desabafo do que uma ameaça concreta.

Mas, penso que esse episódio não poderia ser desprezado, afinal uma ameaça de morte não é algo tão inocente assim, porém, a dimensão que foi dada ao caso acabou provocando uma situação constrangedora para toda a turma que se sentiu também acusada . Era uma turma de jovens, numa quinta série, majoritariamente negra e de condição econômica precária. Quantos “medos” inconscientes não estão a influenciar o tratamento de alguns professores, com esses alunos?

Acompanhado a esse dilema, existe uma outra questão, igualmente complicada: definir o que é ser jovem, pois, isto vai depender de circunstâncias históricas determinadas. Em alguns países europeus, jovens são aqueles indivíduos que possuem até 29 anos de idade porque há um prolongamento da escolaridade, devido ao desemprego estrutural, fazendo com que eles convivam por mais tempo com o grupo familiar de origem. (Sposito, 1996) Constituindo-se numa fase de transição, neste contexto, a questão da identidade é fundamental para se compreender tal momento de vida. Como afirma Sposito(1996), tende-se a considerar a identidade do jovem “a partir de estereótipos, quase sempre nascidos pela elaboração de uma imagem originada na mídia.” Em geral, o universo juvenil é visto como consumista e alienado, dado que classe social aqui não é considerada. E, “se recuperamos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescentamos, na maioria das vezes, o atributo de violentos ou marginais.” (p.99) Continuando com as palavras da autora,

Os dilemas que advêm desta situação bastante freqüente são, pelo menos, dois: de um lado o estereótipo é aliado íntimo do preconceito, fato criador de enormes dificuldades, para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo. De outra parte, o estereótipo não permite que interroguemos o sujeito – neste caso o aluno jovem – ao qual atribuímos determinadas características *a priori* e negamos o direito de fala, isto é, nos negamos a escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo. Mais ainda, a heteronomia anula qualquer processo de autonomia, pois

acabamos por considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo, e que as definições que lhe são imputadas exteriormente são as suas próprias definições. Muitas vezes, essas significações tornam-se, de fato, representações incorporadas pelo jovem no seu auto-reconhecimento, sendo traduzidas pelo estigma, que conforma, ou melhor, deforma sua identidade. (p.99)

No cotidiano escolar, presencia-se esta afirmativa da autora com uma certa regularidade, pois, ao se fazer uma auto-avaliação com os alunos jovens, eles tendem a subestimar sua inteligência, seu tipo de comportamento e o seu papel dentro da instituição escolar. Quando há uma subestimação e um motivo para que o aluno sinta-se aviltado, vê-se casos de violência contra a figura do professor ou contra a instituição escolar e que, no caso mais específico da escola pública, representa o poder público de Estado. Em palestra de um acadêmico¹⁰ sobre a influência das novas tecnologias sobre a educação, ouvi que os jovens de hoje vivem numa era digital em que a relação emissor/receptor é muito mais reativa, ou seja, o receptor não é mais um mero espectador. Ele interage com os modernos meios eletrônicos – mesmo que seja apenas através de um controle remoto – e isto provoca uma reação muito mais imediatista de sua parte.

Sposito (1996) chama atenção ainda para o fato de associar violência e marginalidade à pobreza, como se esses termos exprimissem uma “relação linear de causa e efeito, esquecendo – se de que jovens de outras classes sociais também cometem violência e aderem à marginalidade. Não se busca também compreender o significado da violência e da marginalidade para um contingente da população “a quem se retirou o direito de projetar o futuro, apresentando somente o não-emprego, o não-salário, a ausência de direitos e de espaços de convivência cultural como alternativas de vida.”(p. 100) Neste sentido, muitas vezes, as tradicionais instituições socializadoras - como família e escola – se ausentam da gestação de relações sociais significativas para esse jovem, assumindo a rua, o papel de sociabilidade e conformação da identidade juvenil. Como postula a autora

Neste caso, a rua aparece como espaço de formação dos grupos de amizade que podem se desdobrar nas galeras, nas gangues, nos grupos de música e dança, como aqueles que se dedicam ao rock, ao RAP entre outros. Muitas vezes, a violência tece também, essa sociabilidade, quer pelo contato com o mundo do tráfico e das drogas, ou pela formação de grupos de natureza racista. Quanto maior a ausência do Estado, na oferta de equipamentos destinados à cultura e ao lazer juvenis, mais a rua adquire relevância em suas dimensões socializadoras. (p.101)

¹⁰ O acadêmico referido chama-se Marco Silva, doutor em Educação pela USP, professor da UERJ e sua palestra versou sobre o tema *Sala de Aula Interativa*, título de seu livro publicado.

De qualquer forma, tal como a criança, o jovem ainda precisa ser protegido contra as mazelas do mundo. Tanto é assim que, no Brasil, apesar da vontade contrária de alguns, ele é considerado dependente dos responsáveis até os 18 anos. Sua emancipação, antes dessa idade, só é possível em alguns casos, como ao se casar, por exemplo. Mas, o mundo também precisa ser protegido de algumas atitudes impróprias de alguns jovens. Este fato exige uma atitude preservadora dos responsáveis e professores pela educação destes jovens. Por isso, certos professores adotam posturas mais conservadoras, pois, mesmo que de forma inconsciente, culturalmente lhes cabe este papel de preservador dos valores considerados válidos pelo mundo ou, mais precisamente, pela sociedade na qual estão inseridos.

Portanto, toda a educação escolar sugere uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura que são destacados como os mais apropriados para serem transmitidos às novas gerações. O problema é quando não se leva em consideração o modo de pensar e viver a cultura da população menos favorecida economicamente. Daí a necessidade de reconhecer que esta “ordem humana da cultura” não existe como “um tecido uniforme e imutável”. (Forquin, 1993, p. 14-15) Que ela varia de uma sociedade para outra e dentro de uma mesma sociedade. Que ela não se impõe de forma idêntica para todos os sujeitos. Que ela está submetida a eternos conflitos de interpretação, portanto, é imperfeita, “ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação”. (idem)

A educação não transmite “fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e sociólogos), ela transmite sempre elementos da cultura”. (op. cit. pp.14-15) Estes elementos nem sempre serão selecionados de um amplo leque de opções. Os valores culturais dominantes de uma sociedade exercem grande pressão sobre o modo de vida e o pensamento dos seus habitantes, ficando, às vezes, muito difícil romper com tal valores, principalmente, quando não se tem um conhecimento muito refletido sobre eles. Recorrendo mais uma vez a Forquin (1993)

Se se atribuiu à palavra “cultura” o sentido descritivo amplo dos etnólogos e sociólogos, se se considera então a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela. (...) O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua “versão autorizada”, sua face legítima. (pp. 15-16)

Mas, mesmo no interior do que é tido por legítimo pela cultura de uma dada sociedade, num determinado tempo, a educação escolar não consegue incorporar, em seus programas e disciplinas, um espectro amplo de saberes, de formas de expressão e mitos que realmente mobilizariam tal sociedade. Ela também não se limita a fazer uma seleção entre os “materiais culturais” disponíveis naquele tempo e espaço. Ela reorganiza, reestrutura estes materiais para que eles se tornem transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações. O que Forquin denomina de “transposição didática”.

Esta transposição termina por “determinar configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares)”. Por sua vez, tais configurações não se reduzem à instrumentos pedagógicos ou auxiliares de aprendizagens. Elas vão se constituir numa “espécie de “cultura escolar” sui generis , dotada de uma dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca “didática” e acadêmica a toda espécie de outras atividades” (p.17) Atividades que vão intervir nos mais variados contextos: lazer, jogos, turismo, campo político ou profissional e que vão sustentar com as outras dinâmicas culturais (diferentes expressões da cultura “erudita”, diferentes formas da cultura dita “popular”, meios de comunicação de massa, práticas cognitivas etc) “relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis aos processos de simples reflexo ou de “repartição de tarefas”. (...) Reconhecer esta especificidade da “cultura escolar” não equivale pois a separar os “sistemas de pensamento” subjacentes aos “sistemas de ensino””. (p. 18)

Segundo Lopes (1999), os pesquisadores em educação, que adotam uma linha tradicional ou crítica, concordam ser a cultura “o conteúdo substancial do processo educativo”. (p.63) No entanto, essa afirmativa é mais complexa do que possa parecer, pois, todas as reflexões que se referem à transmissão cultural da escola, a partir dos anos sessenta do século passado, foram “confusas e cruciais”. (Forquin, 1993, p.9). Isso porque toda crítica que envolve os conteúdos ensinados, tanto no que se refere à utilidade como ao valor cultural e, por conseqüência, educativo, provoca uma reação não muito tranqüila, até mesmo dolorosa e inquietante por parte do professor, pois, nenhum ensino será verdadeiro se não for também verdadeiro para este professor . De acordo com o autor, “esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar , está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora.” (p. 9)

Esta intenção docente vai depender da trajetória pessoal e profissional dos professores que, atualmente, estão vindo de classes mais populares. Nesse sentido, fica difícil estabelecer uma relação maior de proximidade com os alunos, pois, isso pode significar um descenso social, levando-os a não reconhecerem a importância de se construir uma auto-estima maior para esses alunos.

Esta reação inquietante torna-se visível quando o professor, principalmente de Ensino Fundamental, é questionado sobre certo conteúdo que está sendo trabalhado. Quando se pergunta sobre sua utilidade para a vida do aluno e mesmo das pessoas, normalmente, o vestibular ou outros concursos vêm como justificativa para sua adoção. Quer dizer, é muito difícil para o professor admitir que aqueles conteúdos, escolhidos como os mais importantes por ele, precisam ser repensados. Mas, algumas tentativas são feitas e, nesse sentido, a escola M., durante o ano de 2000, implantou um projeto com alunos da turma 501, de quinta série, em que os temas trabalhados seriam escolhidos pelos próprios alunos. Em 2001, mais turmas foram incorporadas ao projeto, devido ao sucesso do mesmo.

No entanto, mesmo com toda a boa vontade de acertar, a função de transmissão cultural da escola está cada vez mais difícil de ser identificada e assumida (Forquin,1993), pois, as questões que dizem respeito à “justificação cultural da escola” estão cada vez mais sufocadas ou ignoradas (p.10). Nas palavras do autor,

o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a idéia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. Elucidar estas questões dos fundamentos e das implicações culturais da educação é hoje, sem dúvida, uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo. (p.10)

Em suma, com idades e vivências distintas, cada grupo traz para a escola uma cultura diferente, caracterizando a escola de diferentes maneiras, formando um todo bastante diversificado que, na maioria das vezes não é percebido pelos grupos, sendo a escola, ao contrário, considerada um todo homogêneo, cujo papel seria o de repassar valores universais,

devendo ser compreendido e aceito por todos. Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão sobre Estudos Culturais, diversidade e currículo.

. Os Estudos Culturais: Sobre a Diversidade e o Currículo

- sobre a diversidade

Bhabha (1998) diferencia o conceito de diversidade cultural do conceito de diferença cultural. Para o autor, diversidade cultural constitui-se no “objeto epistemológico”, ou seja, cultura é vista como “objeto do conhecimento empírico”. Desta forma, considerando diversidade cultural como “o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados”, ela tanto pode ser “mantida em um enquadramento temporal relativista” como pode representar uma “retórica radical de separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única”. (p.63)

Uma outra alternativa aparece em Montero (1996) afirmando que a diversidade cultural está qualificada por dois movimentos contraditórios – ela “inclui” ou “exclui” – encerrando-se com um terceiro movimento – o sincretismo – que se constituiria numa superação dialética dos dois primeiros, mas que encerra uma dimensão “muito preguiçosa” deste conceito, pois, “reduz os complicados mecanismos de integração, assimilação, disjunção e troca entre diversos referentes culturais a um todo homogêneo”. (pp. 41-42)

Da mesma forma que Bhabha, a autora afirma que embora a diversidade cultural tenha surgido junto com a Antropologia, esta disciplina “definiu sua abordagem particular desse fato mediante um *constructo* teórico, que foi a própria “produção” da diversidade no plano conceitual.”(p.42) Deste modo ao se referir à diversidade, a Antropologia não está somente “registrando diferenças empíricas observáveis”, mas, “está atribuindo à *noção* de diversidade, um lugar particular na explicação dos fatos”. A diversidade, portanto, “não existe simplesmente como porção do real empírico”. Ao investigador cabe “o esforço de construí-la desde sua perspectiva teórica”. (p.43) E por ser um *constructo* teórico, podem ser destacadas duas perspectivas em torno da diversidade. A primeira - denominada “racionalista” – parte do pressuposto de que “por detrás da diversidade dos costumes operam procedimentos lógicos, modos de percepção que são universais na condição humana”. A segunda - denominada

“relativismo cultural”- nega a “suposição de universalismos” e pressupõe que “toda crença só tem significação e validade no interior de seu próprio contexto”. (p.43)

Na primeira perspectiva, é dada uma ênfase maior aos traços universais do pensamento e da ação humana. Nesse caso, esta perspectiva é incapaz de explicar os particularismos, pois, estes ficam reduzidos “a variações pouco significativas de estruturas permanentes”. Contrariamente, na segunda, a afirmação de universalidade é tida como abstrata demais para se compreender as culturas particulares. A relatividade contextual das significações dos valores vai exigir que o antropólogo, ao estudar uma cultura diferente, necessite colocar-se o mais próximo possível da cultura que deseja estudar.

Na verdade, as duas perspectivas trazem dilemas difíceis de serem resolvidos. A racionalista pode provocar avaliações etnocêntricas da cultura alheia, impedindo que se compreenda sua lógica própria porque esta avaliação parte de parâmetros elaborados a partir de um modelo construído pelo próprio pesquisador. A relativista, ao reconhecer como igualmente válidos os valores de qualquer sociedade pode se recusar a aceitar princípios éticos universais. Nas palavras de Montero (1996), “Não há dúvida de que o relativismo foi uma grande conquista do pensamento democrático contemporâneo, ao contribuir para o solapamento do etnocentrismo e do imperialismo no ocidente”. (p.45), mas, as próprias condições que levaram o relativismo a se constituir como uma reivindicação humanista, o levaram a enfrentar reivindicações nada éticas: movimentos racistas e de ultradireita também reivindicam o direito à diferença. Qual seria, então, a saída para tal dilema? A resposta, talvez, esteja no “diálogo cultural que supõe interlocutores que se comunicam e se compreendem mutuamente e que têm em comum, pelo menos em parte, o mesmo universo e valores” (p.57). Este diálogo vai exigir ora uma postura genérica, coletiva onde as particularidades se subsumem a uma categoria genérica e ora estas particularidades precisam resgatar a marca de sua diferença. Só desta forma os indivíduos de culturas diferentes tornam-se sujeitos cidadãos, portadores de direitos e deveres.

Quanto à diferença cultural, Bhabha (1998) afirma que é o “processo de *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural”. É também “um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”. (p.63) O conceito de diferença cultural concentra-se, portanto, no problema da “ambivalência da autoridade cultural”, ou seja, quando há uma tentativa de

dominação em nome de uma supremacia cultural que é produzida no momento em que estabelecem esta diferenciação.

A cultura, então, só aparece como um problema quando há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações. No entanto, a realidade do limite da cultura é “raramente teorizada fora das bem intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou da asserção generalizadora do racismo individual ou institucional” (p.63). Neste caso, a necessidade de se pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural é rejeitada. E é a própria autoridade da cultura, como conhecimento da verdade referencial, que está em questão, no conceito e no momento da enunciação. Nas palavras de Bhabha (1998)

O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência. (p.64)

Por meio do conceito de diferença cultural, Bhabha chama a atenção, portanto, para os debates críticos contemporâneos porque na sua concepção todos eles reconhecem que “o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada” (p.63). Esta enunciação da diferença cultural questiona a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, ou seja, como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido e traduzido em nome da tradição, “sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico. Essa interação nega nossa percepção das origens da luta” e “mina nossa percepção dos efeitos homogeneizadores dos símbolos e ícones culturais”. (p.65)

- sobre os Estudos Culturais

É no contexto das diferentes concepções sobre a diversidade que os Estudos Culturais trazem contribuições para a educação, pois, segundo Giroux (1995), estes Estudos têm uma grande preocupação em relacionar cultura, conhecimento e poder, provocando uma reação não muito favorável por parte dos educadores que acreditam serem, estes estudos, demasiadamente

ideológicos e muito críticos em relação à educação escolarizada. Para tais Estudos, a educação escolar produz um espaço de desigualdade e reforço da subordinação de uns pelos outros. Ao corporificar formas dominantes de capital cultural, tal tipo de educação

funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoría”. Para muitos/as estudantes, a escolarização significa ou vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão. (Giroux, 1995, pp. 86-87)

A importância dos Estudos Culturais deve-se ao fato de que a escolarização é compreendida como um mecanismo de política que se encontra imerso em relações de poder, negociação, contestação, ou seja, a escolarização é vista de forma contextual e histórica, formada por sujeitos igualmente históricos e contextualizados. Neste sentido, eles focalizam, principalmente, questões relativas a gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, pluralidade cultural, entre outros. Aqueles que silenciam sobre os interesses políticos subjacentes ao processo educacional, evidentemente, vão rejeitar este tipo de estudos que se preocupam com a vida cotidiana, com a pluralização das comunidades culturais e dão ênfase a um tipo de conhecimento que perpassam pelas disciplinas mas não se reduz a nenhuma delas, sendo a cultura o objeto de estudo, o local de crítica e intervenção política.

Enfim, os Estudos Culturais vão oferecer aos educadores a possibilidade de repensarem a sua prática, refletir sobre a teoria que fundamenta esta prática e sobre o que significa ser um educador do século XXI:

Os/as educadores/as não poderão ignorar (...) as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Estas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época na história. (Giroux, 1995, p. 88)

- sobre o currículo

Michael Apple (2000) afirma que não se pode abordar educação sem referi-la à política cultural. Isto porque o currículo nunca é uma proposta neutra de conhecimentos, mas, parte

sempre de uma tradição cultural, ou seja, de uma seleção feita pela concepção que algum grupo tem do que pode ser considerado conhecimento legítimo. “Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. (p. 53) Neste sentido, o que é considerado como conhecimento, a sua organização, quem pode ou não pode transmiti-lo, fazem parte de “como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade”. (ibid, p. 54). Continuando com as palavras do autor: “Sempre há, então, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que os outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros.” (idem) Neste sentido, cultura e educação estão intimamente relacionadas à situação de classe.

Portanto, pode-se indagar: seria válido adotar um currículo nacional? Recorrendo a Michael Apple (2000), o autor postula que, nos Estados Unidos, aqueles que defendem um currículo nacional, o fazem por acreditar que este seria um meio para se criar uma coesão social e medir a escola com critérios objetivos, melhorando-a. Mas, por mais que esses critérios possam parecer objetivos, na verdade, os resultados não o serão, devido às diferenças existentes de recursos e em função da segregação de classe e raça. “Mais do que levar à coesão cultural e social, as diferenças entre ‘nós’ e os ‘outros’ serão socialmente produzidas de uma forma ainda mais forte, e os antagonismos sociais conseqüentes e a destituição econômica e social serão piores”. (p.67)

Como no Brasil existe a crença da democracia racial, alguns poderiam questionar que estas colocações de Apple não podem ser aplicadas ao Brasil. Em outro trabalho¹¹, faço um estudo sobre a segregação racial nos Estados Unidos e preconceito de cor no Brasil, onde afirmo que este pensamento de que o Brasil é um país democrático racialmente constitui-se num dos aspectos da ideologia racial brasileira e como tal faz parte de nossa cultura. Além disso, o contraste com as relações raciais nos Estados Unidos, reconhecidas como muito conflituosas, serviram de argumento para propalar a existência de um encontro harmonioso entre as três raças que formaram a etnia do povo brasileiro, constituindo-se também num dos aspectos¹² da

¹¹ SOUZA, Maria Elena V. A Ideologia Racial Brasileira, o Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar. 1996. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

¹² O processo de "branqueamento" provocou um pensamento elitizado, representado principalmente pela mídia, onde o negro quase não aparece ou aparece estereotipado. É como se o negro não existisse. Para um melhor entendimento da questão,

ideologia racial brasileira. Portanto, adotar um currículo nacional, de caráter homogêneo, para o Brasil, seria, na verdade, elitizar ainda mais o ensino.

Pode parecer contraditório defender um currículo descentralizado ao mesmo tempo que se sugere incluir aspectos da cultura negra brasileira em todo o ensino do Brasil, mas, um currículo descentralizado aqui significa trabalhar conteúdos semelhantes através de diferentes expressões, respeitando-se a diversidade cultural do povo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais elegeram temas¹³ que buscaram contemplar questões pertinentes a todo o país, podendo as redes estaduais e municipais acrescentar outros temas relevantes a sua realidade. Em tese, isto significa descentralizar o currículo, mas, na prática não é bem assim que acontece.

Em 1997, ao ministrar um mini-curso, sobre o currículo de Estudos Sociais, para professores da rede municipal de Araruama, no estado do Rio de Janeiro, a grande reclamação era de que a Secretaria de Educação daquele município não respeitava o período em que as crianças se ausentavam da escola para trabalhar na lavoura. Ou seja, grande parte dos alunos trabalhavam na lavoura e o conteúdo sugerido pela Secretaria não tinha nada a ver com a realidade daquelas crianças, pois, temas que contemplassem esta peculiaridade regional não eram sequer discutidos.

Enfim, tanto Forquin (1993) quanto Apple (2000) assinalam a seletividade pela qual a cultura escolar está submetida. Com base no pensamento deste autores, que reflexões podem ser feitas entre esta seletividade e a problemática racial brasileira? Ora, se a seletividade faz parte do universo cultura, evidentemente que num país onde o preconceito racial e a discriminação ainda são velados, os conteúdos que podem valorizar a cultura negra não são contemplados, perpetuando-se assim o mito de que o Brasil é um país racialmente democrático.

No que diz respeito à população negra - que é majoritária na escola - esse fato torna-se evidente, reforçando um mito que apesar de estar sendo, cada vez mais, desfeito, ainda permanece dentro dos muros escolares porque é quase um tabu tocar no assunto ou adotá-lo como tema de trabalho: o mito da democracia racial. Por falta suficiente de informações ou por acreditar que ao “tocar nesse assunto” pode se estar mexendo em feridas, como já ouvi por parte de alguns professores, o fato é que a problemática racial continua sendo tratada como se tudo já estivesse sido plenamente resolvido, ou seja, como se nós vivêssemos numa sociedade em que a

investigar Neusa Santos Souza, *Tornar-se Negro*, Rio de Janeiro: Graal, 1983 e Carlos Hasenbalg, *As Imagens do Negro na Publicidade*,. In: *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

¹³ Os temas sugeridos pelos PCNs, para o Ensino Fundamental, são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

discriminação e o preconceito racial contra a população negra não a estivessem prejudicando. Não se pode, portanto, relegar ao segundo plano, os aspectos culturais subjacentes ao processo escolar. Eles estão presentes a todo momento, em todas as práticas e no dia a dia de todos aqueles envolvidos com tal processo.

. O Mito Da Democracia Racial Na Cultura Escolar

O mito da democracia racial surgiu na elite, nos meios acadêmicos e, apesar de se ter em Gilberto Freyre, leia-se *Casa Grande & Senzala* (1933), um importante referencial, na verdade, ele está presente no pensamento racial brasileiro desde o século XIX¹⁴. Quer dizer, essa história de que vivemos numa verdadeira democracia racial é antiga e baseia-se principalmente em dois fatos: na miscigenação que no Brasil aconteceu em grande escala e na comparação que se fazia e que se faz até hoje – em menor intensidade - com a segregação racial e conflitos raciais nos Estados Unidos.

Com a assinatura da Lei Áurea esquentava a discussão da situação racial no Brasil porque como desenvolver uma nação com uma população majoritariamente negra já que as teorias racistas vindas da Europa “provavam” a inferioridade do negro? Daí o incentivo à imigração européia e à miscigenação porque o que se queria era um Brasil mais branco. Porém, o incentivo à miscigenação não significou que o mestiço, representado pela figura do mulato, fosse valorizado. Muito ao contrário: ele era tido como um elemento híbrido, preguiçoso. Aliás, a palavra mulato deriva da palavra mula.

A preocupação com o embranquecimento do Brasil era tão grande que em 1911, ao acontecer o I Congresso Universal das Raças, em Londres, o representante do Brasil, o médico e antropólogo João Batista de Lacerda afirma que com a mestiçagem e a imigração européia bastariam três gerações para que a população negra brasileira fosse substituída pela branca.

Em 1933, Gilberto Freyre escreve *Casa Grande & Senzala* e a figura do mestiço é resgatada como um elemento de grande valor para a formação do Brasil. Pode-se dizer, portanto, que *Casa Grande & Senzala* foi um marco de reação ao racismo, mas, esse estudo, por outro lado,

¹⁴ De acordo com Guimarães(2002),Gilberto Freyre não pode ser responsabilizado pelo “mito da democracia racial” no Brasil ainda que fosse um inspirador da democracia racial. Essa idéia já estava difundida pela Europa e Estados Unidos, bem antes do nascimento da Sociologia. O americano Frederick Douglas e o francês Quentin são apontados por Azevedo (1996) como estudiosos que já falavam da existência dessa democracia, aqui no Brasil, já em 1858 e 1867, respectivamente.

originou também um mito porque Gilberto Freyre defendia a tese de que as raças brasileiras se entendiam porque se misturaram. Essa citação ilustra bem o pensamento do autor:

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações - as dos brancos com as mulheres de cor - de "superiores" com "inferiores" e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. (p. XXXIV)

A partir dos anos 50 a questão racial é melhor analisada. Várias pesquisas são feitas e chega-se à conclusão que o Brasil não era esse paraíso racial imaginado por Freyre. Já há algum tempo, portanto, que cientificamente o mito foi desmitificado. E por que a escola, então, continua a reforçá-lo?

O mito é reforçado porque a escola ainda apresenta-se carregada de valores que raramente favorecem a população mais pobre e oprimida, ou seja, a população negra e afrodescendente - valores estéticos, valores morais e sociais. Logicamente que eu não estou afirmando aqui que os professores propositadamente tendem a privilegiar os alunos mais brancos. Mas, pode-se observar que é muito comum encontrarmos um maior número de alunos negros e afrodescendentes, principalmente de pele mais escura, em salas de aula tidas como as mais atrasadas¹⁵.

A minimização da questão racial no Brasil leva os professores a não questionarem certas situações de conflito existentes em nossa sociedade, provocando nos alunos o sentimento de que o sucesso escolar deve-se exclusivamente ao esforço individual. Como os alunos negros e afrodescendentes são os que mais engrossam as fileiras dos "mais atrasados", estes acabam por interiorizar o fracasso, legitimando, assim, a idéia de que essa parcela da população não consegue melhorar sua situação de vida porque não se esforça.

A noção de *currículo oculto*, que Michel Apple trabalha no seu livro *Ideologia e Currículo que se expressa* nessa citação: "aquele expresso pelas normas e valores implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que não são normalmente mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos" (1982, p. 127), traduz bem as afirmações anteriores.

¹⁵ Como era o caso da turma 507 / 607.

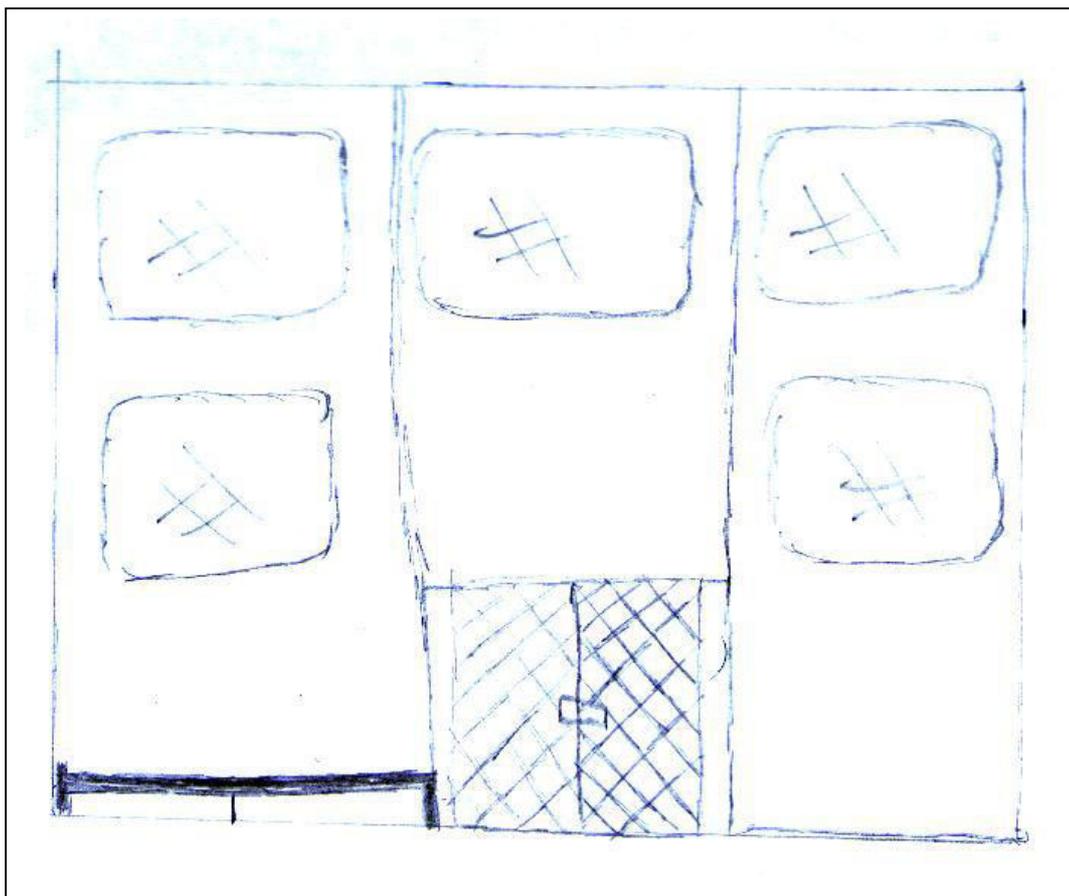
Fala-se, às vezes, em currículo oculto referindo-se à experiência pessoal que os alunos levam para a escola. Mas o currículo oculto vai além disso. Ele se expressa também nas diferentes normas disciplinares, nas relações que se estabelecem na escola, nas relações de poder, enfim, são as atitudes, as entrelinhas, as ações que se configuram na cultura escolar, que se manifestam no dia a dia e passam despercebidas.

Nenhum professor tem como um de seus objetivos educacionais reforçar o preconceito ou a discriminação contra os negros e afrodescendentes, mas dependendo da forma como ele transmite os conteúdos ou o tipo de livro didático adotado, isso vai acabar acontecendo. Da mesma forma acontece com certas situações surgidas em sala de aula, no pátio e nos corredores da escola e que o professor por não estar atento acaba por não considerar ou por considerar que é algo sem importância e fica tudo por isso mesmo. Enfim, o silêncio acerca do assunto ainda predomina, perpetuando-se assim o mito da democracia racial através de um certo tipo de cultura que por não estar explícita fica muito mais difícil de ser questionada.

Presenciei certa vez, numa das escolas em que trabalhei, a indignação de uma das professoras da escola – afrodescendente – que ao fazer um trabalho sobre os diversos preconceitos, reagiu com uma certa contrariedade à posição de uma das turmas que abordou o preconceito racial contra os negros, denunciando alguns episódios discriminatórios acontecidos. Eles adotaram uma postura mais de luta do que de “paz e amor” como as outras turmas haviam feito. Portanto, ao mesmo tempo que professores admitem a necessidade de se trabalhar com a questão, muitas vezes, reagem contrariamente, não promovendo atividades que possam despertar nos alunos uma outra visão e adotam posturas que reproduzem cada vez mais a concepção de que brancos e negros se relacionam muito harmoniosamente e que todos os alunos, não importa a cor, compartilham das mesmas oportunidades. Isso já está mais do que provado, não é verdadeiro.

CAPÍTULO III

REALIDADE E PRÁTICA ESCOLAR



“A escola é uma realidade da minha vida porque todos os dias eu estou dentro dela”. (R.M.S – 15 anos – aluno da 6^a série, em 2000)

. Realidade e cultura

A escola que o aluno R.M.S desenha é a escola M e é sobre ela que ele escreve, num trabalho proposto por mim, professora de História, de 5 turmas de 6^a séries, no ano de 2000. Após termos feito algumas discussões e trabalharmos o conceito de realidade pedi que desenhassem e escrevessem sobre a realidade de cada um. Dos 109 alunos que fizeram o

trabalho, 32 colocaram a escola como fazendo parte de sua realidade. E dos 32 desenhos, 16 o fizeram, notadamente, com o portão fechado.

Às 8h 50min começava o terceiro tempo de aula, horário em que minha jornada se iniciava. O portão era trancado, com cadeado, desde às 7h 25min, completando-se, nesse horário, a tolerância de 15min que os alunos tinham para entrar na escola. Pelas normas locais, nenhum aluno entrava ou saía depois desse horário. Existia um grande receio, por parte dos professores, na figura representativa da Direção, de que algo pudesse acontecer, no que se refere à integridade física dos alunos, porque, dentro do horário escolar, a responsabilidade seria da Direção da escola.

Mas, o portão fechado não impedia que muitos desses jovens – meninos e meninas, moças e rapazes – saíssem e entrassem porque eles pulavam o muro. Quase não existe mais nas escolas municipais do Rio de Janeiro, a figura do inspetor de alunos. Todos os funcionários – profissionais da educação – sempre têm muita coisa a fazer e fica praticamente impossível estar “vigiando-os”. O cadeado só era aberto quando havia permissão para que os alunos saíssem ou quando algum adulto precisava entrar ou sair.

Nem sempre os jovens esperam o portão abrir. Já os adultos, só saem pelo portão. Sem pensar em tantos outros motivos para que as coisas assim aconteçam, “o pular o muro” representa aqui a busca pela alegria, pela vida, pelas brincadeiras, a espontaneidade, a juventude. Nas palavras de Snyders (1996), “há uma alegria incontestável na juventude, pois as suas qualidades a tornam apta à alegria.” (p.57) A “saída pelo portão” já representa a espera, a seriedade, a maturidade, a idade adulta. A escola é, para Snyders (1996)

Uma obra comum dos jovens e dos adultos, os adultos que lá estão em carne e osso, aqueles que instituíram a vida escolar e constituíram o saber escolar para que os jovens pouco a pouco, se apropriem da cultura adulta. Contudo, os jovens também abordam essa cultura com sua especificidade, insuflando-lhe sua maneira de serem jovens. (p.60)

. O Real na Concepção dos Jovens Alunos

Iturra (1997) afirma que as culturas de diferentes grupos estão diretamente relacionadas à forma como cada grupo se relaciona com o real. O real aqui é visto como um conjunto de recursos (pessoas e coisas) utilizados para atingir o fim requerido pelo objetivo de vida, definido

pela pessoa. O autor ainda afirma que “a infância não tem cronologia. É um processo possível de se fixar entre o nascimento e a puberdade, com formas de comportamento heterogêneas”. O cuidado dispensado às crianças “varia de acordo com os ancestrais, a época histórica em que se vive e o trabalho que os adultos pratiquem bem como com a região do mundo na qual vive”. (p.19) Como definir, então, uma cronologia para os jovens? Pode-se dizer, por similitude, que é um processo possível de se fixar entre a puberdade e a idade adulta com formas de comportamento heterogêneas? Já escutei de alguns que a adolescência, hoje, vai até aos 30, 35 anos.

Quando penso nos alunos, já próximos dos 18 anos, que ainda têm uma enorme vontade de brincar, principalmente, quando reunidos com os pares, afastados da dureza familiar que muitas vezes lhes é imposta porque trabalham desde cedo para ajudar no sustento da casa - tomam conta dos irmãos, auxiliam os pais nas obras de construção carregando carrinhos cheios de terra, pedra e cimento – me pergunto: “Que idade eles têm?”

A criança trabalha com o real mas não entende o seu contexto. Para ela, a lógica da igualdade entre os pares não é real, por isso, ela quer comandar certas brincadeiras, pegar o brinquedo da outra etc. Para a criança “ a verdade é construída no pragmatismo do cotidiano, no real”. Já os jovens contemplam “o real com fantasia porque as idéias de onipotência e eternidade ainda estão presentes na sua mente”. (Iturra, 1997, pp. 23-24)

A realidade não pode ser manipulada pelas crianças e ela se torna muito difícil de ser entendida, então, as crianças organizam grupos de jogos para sair do real e para andar dentro dos seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é. A vida social é para as crianças uma realidade que estimula o imaginário para que elas criem sua própria história. O mesmo acontece com os jovens, onde andar dentro dos seus próprios conceitos é quase lei, ou seja, a juventude é uma fase de busca de afirmações, de entrada no mundo dos adultos, portanto, os jogos, as brincadeiras ainda constituem esse cotidiano.

Partindo-se da definição de realidade como existência efetiva ou existência independente das atividades conceituais, ela aqui foi tratada dentro de uma perspectiva histórica, dialética e cultural, pois, considera-se que apesar dos homens serem determinados pela história, eles próprios a fazem, conscientes ou não de seus processos. Nesse sentido, a realidade é transformável e a escola, fazendo parte dessa realidade, também pode sê-la.

O trabalho proposto por mim, e referido no início do capítulo, foi realizado em meados do ano letivo de 2000 com quatro das cinco turmas de sextas séries. A turma 601 não realizou o trabalho sobre realidade porque eu só me tornei professora desta turma após já ter feito o trabalho com as outras turmas e não houve tempo hábil para que pudesse fazê-lo nesta, pois, eu ficava com tal turma apenas um tempo de aula por semana, para cobrir a falta de professor de História.

Inspirada pelos estudos de Iturra, houve a intenção de refletir, com os alunos, sobre o significado da palavra realidade e como cada aluno poderia fazer relações com a sua própria realidade. Na verdade, o maior objetivo era perceber as múltiplas vivências, a riqueza dessas vivências, no contexto de sala de aula. Mas, havia também o interesse em fazer relações entre essas vivências e a idade e cor de cada aluno. A maior dificuldade foi em denominar a cor.

Recorrendo a Degler (1976), no Brasil a ascendência nunca foi determinante para a classificação racial. Nas suas palavras

o negro é um indivíduo de origem africana, sem qualquer ascendência branca. Se uma pessoa tem qualquer mistura ela é uma outra coisa qualquer: certamente não é branca, mas pode ser *mulata* ou *morena* ou *parda* pois os brasileiros não são cegos à cor.... Os brasileiros não se preocupam com o fundamento genético de uma pessoa e, quando qualificam alguém, olham para o cabelo e os lábios e para a cor da pele. (p. 113)

Fazendo alusões a um estudo feito por um antropólogo norte-americano - Pierson¹ - no Recôncavo Baiano, Degler cita as várias gradações de cores encontradas neste local - *preto retinto, cabra, cabo verde, escuro, mulato escuro, mulato claro, sarará, moreno, branco da terra ou branco da Bahia e brancos que dividem-se em louros e morenos* - mostrando que no Brasil existe uma enorme variação de cores entre o branco e o preto. Já em 1992, ao aplicar um questionário para os alunos da escola em que eu trabalhava, com vistas à minha monografia de graduação em Ciências Sociais, deparei-me com 8 auto-denominações diferentes de cor: morena, morena clara, morena escura, marrom, preta, mulata, negra e marrom claro. Em 2000, tornei a fazê-lo e encontrei 13 auto-denominações diferentes: morena, morena clara, amarela, amarelada, clara, parda, negra, mulata, marrom, marrom bombom, branca, preta e morena escura. Esse dado demonstra o quanto é complicado para os brasileiros se auto definirem em relação à cor.

Nessa atividade com vistas ao estudo já mencionado, tais denominações foram feitas por

¹ Donald Pierson - *Branços e Negros na Bahia* - São Paulo. 1945.

mim², levando-se em conta a aparência³. Os alunos de cor de pele bem negra e cabelos bem crespos, denominei-os negros. Os de pele clara e cabelos lisos, denominei-os brancos. Os demais, denominei-os afrodescendentes de pele mais escura ou mais clara e cabelos crespos.

Com este trabalho, desejava-se obter respostas para a seguinte indagação: “O que vem à sua mente quando você lê a palavra realidade? A resposta constituiu-se, para cada aluno, num pequeno texto, com idéias encadeadas e um símbolo gráfico sobre o conceito de realidade, sendo que a realidade de cada um constituiu-se em Representações Sociais.

Fazendo-se uma relação entre o que os alunos pensam sobre realidade e a raça/etnia de cada grupo, tem-se a seguinte tabela.

Tabela 1

Distribuição dos/as alunos/as por etnia/raça em relação à noção de realidade. (N =109)

Realidade \ Etnia	Negros/as e afrodescendentes	Brancos/as
Futebol	11	7
Outros esportes	4	3
Escola/estudar/ ir à igreja	16	16
Violência	5	-
Trabalho	3	-
Trabalhar em casa	10	1
Cotidiano (levantar, tomar café, ir para a escola, ver tv etc)	8	3
Preocupações sociais e ambientais	4	1
Otimismo e prazer	4	3
Preocupações individuais	4	2
Futuro	2	-
Pichação	2	-
TOTAL	73	36

² Categorizei os alunos levando-se em conta apenas quatro denominações que ficaram resumidas em duas porque ficaria inviável construir os DSC com muitas autodenominações de cor.

³ Devido à importância que no Brasil se dá à aparência, Oracy Nogueira classifica o preconceito do Brasil de "preconceito de marca" em contrapartida ao dos Estados Unidos que ele classifica como "preconceito de origem". É de marca quando se toma como pretexto os traços físicos, o sotaque, os gestos para se manifestar o preconceito. É de origem quando há suposição de que o indivíduo descenda de certo grupo étnico, objeto do preconceito. O de marca pode ser superado pela condição sócio econômica que torna as marcas mais suaves, enquanto que o de origem é insuperável

Quantitativamente, percebe-se que as diferenças marcantes entre a realidade para os alunos negros, afrodescendentes e brancos estão relacionadas à escola, estudar e ir à igreja, fazendo parte mais das lembranças dos brancos do que das lembranças do outro grupo. Violência e trabalho fizeram parte somente das lembranças dos negros e afrodescendentes. Neste estudo e momento específico, os alunos negros e afrodescendentes vivenciaram mais a realidade da violência e do trabalho do que os alunos brancos.

No entanto, ao se fazer uma análise qualitativa tem-se uma outra percepção. De início, destacarei o desenho e o depoimento de um aluno afrodescendente de pele mais escura e cabelos crespos, de 17 anos e apenas o depoimento de um aluno branco, de 15 anos. Isto porque estes dois trabalhos constituíram-se em dois pontos limites de expressão. O primeiro desenhou e escreveu:



B É grosso. mas capaz de despertar a paixão e mexe com o vulcão adormecido de etc.

Por razões técnicas, o desenho do outro aluno não pode ser reproduzido aqui, mas, ele desenhou uma pessoa deitada na cama com um relógio despertando ao lado e escreveu:

A realidade do brasileiro é que o pobre acorda cedo para trabalhar e de forma indireta, entregar o dinheiro aos ricos.

O aluno afrodescendente fez relação com a sua própria individualidade, dando uma conotação micro à realidade. O aluno branco fez relação com a situação da sociedade brasileira, dando uma conotação macro. Pode-se inferir daí que o primeiro aluno está muito mais preocupado com a sua própria vida do que o outro que se preocupou com uma questão social? Por que essa alusão do aluno afrodescendente à sua “grossura”? Ele é afrodescendente, grosso, mas ... como se esse “mas” justificasse uma situação não favorável do ser. A representação sobre negritude, nesse caso, está se contrapondo às paixões. Para o menino afrodescendente, o real apresenta-se como resistência e para o branco, o real apresenta-se como exploração. Essas duas visões suscitaram as mais variadas reflexões para a análise dos trabalhos dos demais alunos que desenharam e escreveram sobre as mais diversas vivências.

Para tornar os discursos equivalentes porque expressavam as mesmas idéias, representadas simbolicamente, as respostas foram categorizadas, conforme tabulações anteriores e apresentadas de forma que constituíssem em propostas de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os depoimentos foram analisado e deles extraídas as Idéias Centrais, as Expressões-Chave, para que em seguida, ao agrupá-las, o DSC fosse obtido⁴:

. Expressões-chave/ Idéias Centrais: **Futebol - jogar bola**

Que relações os alunos fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e o futebol ou jogar bola?

Eles desenharam campos de futebol.

Primeiro DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>...De manhã eu vou para o campo jogar bola e vou em casa almoçar e de tarde eu também jogo basquete.</i></p> <p><i>...O Futebol faz parte da minha vida. Eu jogo</i></p>	<p><i>A minha realidade</i></p> <p><i>... é jogando futebol e fazendo atletismo estudando em casa trabalhando vendo televisão e jogando “volleybaal”.</i></p>

⁴ Os erros ortográficos não foram reproduzidos, mas, os de pontuação, sim.

<p><i>futebol todos os dias. Futebol na rua onde eu moro No campo onde eu moro Eu joga bola em Qualquer lugar que me chamarem.</i></p> <p><i>...Minha realidade é estudar de Segunda a Sexta, e os finais de semana vou para o meu clube de futebol disputar campeonato e nas horas vagas pego um livro e deito na minha cama e vou ler</i></p> <p><i>...O futebol é uma coisa que eu vivo, para mim é uma realidade, é uma coisa que eu sempre Quis ser e sempre gostei e sempre vivi. Gosto e espero um dia essa paixão que é o futebol.</i></p> <p><i>... a minha casa e eu e os meus amigos jogando bola e se divertindo muito esta é a realidade do meu dia a dia sempre Quando posso eu fico jogando bola.</i></p> <p><i>...Tomar conta da minha sobrinha todos os dias vir para a escola, treinar bastante, futebol, hand ball, basquete e vôlei. E o mais importante é jogar bola na rua todos os dias com os meus amigos.</i></p> <p><i>...A minha realidade é um campo de futebol, eu joga bola sempre que eu chego da escola, Quando eu joga um campeonato valendo eu boto muita garra e disposição, eu fico feliz Quando meu time ganha, mas Quando meu time perde eu fico muito triste.</i></p> <p><i>... é jogar bola todos os dias porque eu sou muito bom e vão me chamar em casa.</i></p>	<p><i>...Eu joga futebol no campo Sábados e Domingos e às vezes nos dias da semana eu fico em casa vendo os jogos de futebol que passam na tevê.</i></p> <p><i>...Eu joga bola todos os dias na minha casa. Eu chamo meus colegas e vou sempre jogar bola, um pouco todos os dias depois da escola. Essa é a minha grande realidade.</i></p> <p><i>... é ir para os apartamentos⁵ para jogar bola todos os dias.</i></p> <p><i>...Eu gosto de futebol porque é bom para o preparo físico.</i></p> <p><i>...A triste realidade foi que o Brasil não trouxe a medalha para mim.</i></p> <p>[Um aluno desenhou um campo de futebol, mas, não escreveu .]</p>
--	--

⁵ Na verdade, os apartamentos significam um conjunto habitacional.

<p><i>...Botafogo é um time bom mas ele está dando mole e está precisando de reforços para competir a copa João Havelange Mas está sendo humilhado por times pequenos e fracos.</i></p> <p><i>...Quando eu acordo eu escovo os dentes, lavo rosto e tomo o café e depois descanso. Ai vou brincar, jogo bola, faço bastante coisa, depois chego em casa e tomo banho , e fico vendo a novela das 7; e Quando acaba a novela eu vou dormir.</i></p> <p><i>...Meu dia a dia é se divertindo e brincando com as pessoas e com os meus amigos.</i></p>	
--	--

Somente os meninos escreveram sobre o futebol mas, os dois grupos raciais o fizeram de forma muito semelhante, apesar de parecer que o grupo de alunos negros e afrodescendentes referem-se de forma mais apaixonada pelo esporte, talvez, pelo fato da população negra e afrodescendente ter mais visibilidade na mídia através desse tipo de esporte. Conseqüentemente, torna-se um valor marcante para eles.

Destaca-se aqui o fato de que o futebol, como qualquer outro esporte, tem regras e normas bem definidas, o que demonstra que os jovens, tidos como rebeldes e transgressores de normas, não se importam em submetê-las para si quando tais normas representam benefícios. Muitos desses jovens que se dedicam a esse esporte não se conformam facilmente às regras e normas da escola, talvez, por percebê-las apenas como pura repressão – em alguns casos não seria? - e não como forma de se viver organizadamente dentro da instituição.

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **“malhar”- judô – jiu-jitsu**

Que relações os alunos fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e outros esportes?

Os alunos desenharam figuras masculinas vestidas com trajes de luta, pessoas lutando, piscinas olímpicas e pessoas num pódio.

Segundo DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>...Minha realidade é malhar para deixar meu corpo sarado.</i></p> <p><i>...O meu sonho verdadeiro é aprender lutar judoca ou ser um realista de jiu-jitsu e aprender muitas artes marciais em judoca ou muitas delas O judô que é um bom esporte ou até seja mesmo você num bom futuro na sua vida ou até que esse seu sonho se torne realidade na sua vida.</i></p> <p><i>...A realidade é que eu faço judô e futebol todos, os dias eu não tenho para fazer em casa dá para mim fazer só de noite.</i></p> <p><i>... é fazer um esporte, jiu-jitsu porque eu gosto muito é o meu passatempo.</i></p>	<p><i>...Malhar para ficar forte e praticar esportes.</i></p> <p><i>...Essa é a minha realidade, treinar para ser um campeão.</i></p> <p><i>...Meu nome é e eu tenho sonho que eu quero que torne realidade é disputar as olimpíadas que eu estou no clube Fluminense mas para isso eu quero crescer no clube e treinar bastante eu quero deixar um aviso a todos sonhos não é só um sonho é mais do que isso pra que esse sonho vire realidade só através dos seus objetivos.</i></p>

Também só os meninos relacionaram realidade a outras modalidades de esporte e não se verifica diferenças significativas entre os discursos dos negros, afrodescendentes e brancos.

Nestas duas primeiras representações sociais sobre a realidade percebe-se o que Iturra (1997) quer dizer quando afirma que “a juventude contempla o real com fantasia” e porque “as idéias de onipotência e eternidade ainda estão presentes em sua mente”. (p.23) O futebol e os esportes ainda são motivos de esperança para muitos jovens que pretendem melhorar de vida um dia.

. Expressões -chave /Idéias Centrais: **Escola- estudar - igreja**

Que relações os/as alunos/as fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e a escola ou o estudar e ir à igreja?

Desenharam a escola, livros, crianças estudando, a escola e a igreja.

Terceiro DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>A minha realidade</i></p> <p><i>... é jogar bola e ir para a escola estudar para ser alguém na vida.</i></p> <p><i>... ir para à escola.</i></p> <p><i>...Escola GCCM estudo de Segunda a sexta Sábado e Domingo jogo futebol A minha vida é assim.</i></p> <p><i>... é ir para a escola de ônibus ir para o trabalho ir para a igreja ir para a casa e o principal é pensar positivo ...</i></p> <p><i>...A nossa escola tenho que conviver com ela de 2ª à 6ª sem ela eu não sou nada. Essa é a minha realidade e de muitas pessoas.</i></p> <p><i>...Tomar conta da minha escola é pura realidade não deixar que piche o nosso patrimônio que lutamos para construir. Diga não às pichações.</i></p> <p><i>...A semana toda eu tenho que estudar porque sem a escola não consigo subir na vida e nos finais de semana eu descanso jogo bola e vou passear com os meus pais e meus irmãos.</i></p> <p><i>...A minha realidade no meu dia-a-dia é ir para a igreja, ir para a escola todos os dias aprender coisas novas.</i></p>	<p><i>A minha realidade</i></p> <p><i>.... é estudar.</i></p> <p><i>... é vir para a escola depois da aula ir trabalhar e nos finais de semana fazer cross de bicicleta e jogar bola.</i></p> <p><i>... é vir para a escola, andar de moto todos os dias, sair finais de semana, jogar bola etc.</i></p> <p><i>... é estudar, trabalhar, pegar ônibus, brincar e ser feliz.</i></p> <p><i>...A escola M... é uma realidade da minha vida porque todos os dias eu estou dentro dela.</i></p> <p><i>...O meu dia a dia é assim acordo vou fazer minhas tarefas e vou ver um pouco de TV aí depois me arrumo, vou para a escola estudo depois vou para casa estudo mais um pouco e vou ver TV.</i></p> <p><i>...Eu acordo vou para a escola e quando chego vou ler a notícia do dia e depois Quando a aula acaba eu vou para a casa depois vou para o trabalho e 18:30 vou para a casa ligo a televisão vejo a notícia e vou dormir para no dia seguinte fazer a mesma coisa.</i></p> <p><i>...levanto de manhã e vou andar de bicicleta, depois vou para a escola. Depois de ir à escola fico vendo televisão ou vou jogar bola.</i></p> <p><i>...Todo dia eu fico em casa vendo televisão,</i></p>

	<p>jogo bola, vou para a escola etc. Mas uma das coisas que mais quero na vida é estudar, para Quando for arrumar um trabalho, espero que esse trabalho seja digno da minha pessoa.</p> <p>...Eu vou para a escola de dia e para a Igreja à noite e vou namorar à noite.</p>
--	--

ALUNAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES	ALUNAS BRANCAS
<p><i>A minha realidade</i></p> <p>..... é estudar e fazer curso mas pretendo trabalhar.</p> <p>... é ir para a escola arrumar casa lavar roupa e também dormir e também sair às vezes com as minhas colegas.</p> <p>... é estudar todos os dias À noite eu pego um livro qualquer e fico lendo para me distrair.</p> <p>... todos os dias é ajudar a arrumar a casa, fazer o café da manhã arrumar as minhas sobrinhas e Quando eu acabo eu vejo televisão até a hora de ir para a escola que é minha realidade principal.</p> <p>... é ser feliz, estudar muito, ser alguém na vida, e trabalhar bastante para ajudar à minha mãe, e refazer uma família para mim, namorar bastante, passear com ele e o que é mais importante é ser feliz e conseguir ser modelo</p> <p>...Todos os dias eu vou à escola essa é uma das realidades da minha vida.</p> <p>...Estudo(muito); pego ônibus todos os dias;</p>	<p><i>A minha realidade</i></p> <p>...é estudar, sair com os amigos, trabalhar, arrumar a casa, ler, escrever, sorrir, chorar, brincar, etc: stress: principalmente.</p> <p>...é estudar de manhã e à tarde para eu ser alguém na vida. Eu não estudo para ser só alguém porque eu gosto.</p> <p>... este ano está sendo só estudar, mas ano que vem pretendo estudar à noite e fazer cursos.</p> <p>... é estudar, vir para a escola além de vir para a escola eu faço outras coisas: saio, estudo, arrumo casa.</p> <p>...Essa é a realidade da minha vida, venho para a escola quase todos os dias, para quando eu crescer ser alguém na vida com um trabalho bom, porque senão estudarmos nós não vamos conseguir um trabalho bom, porque não sabemos nada.</p> <p>...O meu dia a dia é acordar cedo tratar dos passarinhos, varrer o quintal, tratar dos cachorros. Brinco de bola, de vez em Quando</p>

<i>contato com meus amigos e colegas; arrumo casa todos os dias; na escola eu estudo; dinheiro (pouco). ...Esse faz parte de meu dia-a-dia quando tem missa ou procissão.</i>	<i>ou fico vendo televisão e quando dá a hora de vir para a escola tomo banho, almoço, escovo os dentes e aí pego o ônibus e venho para a escola.</i>
---	---

Qualitativamente não há muita diferença entre os depoimentos dos dois grupos, pois, ambos ainda vêm a escola ou o estudar como um meio para alcançarem uma vida melhor. Mas, quantitativamente, há uma diferença significativa, pois, apenas 16 dos 73 alunos do primeiro grupo relacionaram escola ou estudar à sua realidade contra 16 dos 36 alunos do segundo grupo.

Os dois alunos, dos dois grupos que fizeram relações entre escola e igreja, como fazendo parte de sua realidade, provavelmente, normas, diretrizes e regras devem orientá-lo com significações fortes em sua vida, mas, ambos os alunos eram considerados “problemáticos” na escola. Um “não gostava de estudar” e o outro era muito tímido.

. Expressões -chave/ Idéias Centrais: **tiroteio- tráfico- bandido – morte - favela**

Que relações os/as alunos/as fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e a violência?

Desenharam pessoas armadas, feridas e cenas de tiroteio

Quarto DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<i>...Crianças morrendo em tiroteio, menores já estão no tráfico de drogas, bandidos matando trabalhadores, invadindo casas, fazendo chacina, pessoas roubando ônibus, e fazendo protesto nas ruas. Cidade de Deus⁶.</i>	

⁶ Cidade de Deus é um bairro proletário de Jacarepaguá, famoso por suas histórias de violência e confrontos com a polícia. Ficou mais famoso ainda com o filme cujo título é o nome do bairro .

<p><i>...A realidade na favela é assim se der mole de noite vai pra vala de dia não pode ter vacilação 3 coisas que não podem Ter Quem tem ouvido não escuta, Quem tem boca não fala e Quem tem dedo não aponta.</i></p> <p><i>...A violência da grande cidade do Rio de Janeiro e São Paulo essa cidade é que tem mais violência pra isso acabar tem que botar muita guarda municipal é pra ver se consegue acabar com a violência da grande cidade do Rio de Janeiro.</i></p>	
---	--

<p>ALUNAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES</p>	<p>ALUNAS BRANCAS</p>
<p><i>...O meu dia-a-dia é quase sempre a mesma coisa eu acordo e depois mais tarde eu vou à escola. Sempre leio em jornais, revistas e escuta na TV e no rádio sobre vários casos de bala perdida e etc, eu fico apavorada pois tenho apenas 14 anos, ainda tenho muito o que viver.</i></p> <p>[Uma aluna desenhou uma pessoa morta atropelada por um ônibus, mas, não escreveu]</p>	

O que chama a atenção neste item é o fato dos alunos brancos não terem feito relações entre a realidade em que vivem e a violência, ficando essa lembrança apenas para os alunos/as negros/as e afrodescendentes.

Sabe-se que o silêncio tem muitos significados e a violência também faz parte da vida dos brancos, mas, sabe-se também que é nas periferias que se concentra um maior número de jovens negros e afrodescendentes e lá, a violência está sempre presente, seja ela simbólica, pela pobreza, seja ela explícita pelas ações da polícia ou dos que vivem às margens da lei.

O relatório *Violência e Racismo*, divulgado pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap) aponta que 1226 crianças e adolescentes morreram de forma violenta em 1994, no Rio de Janeiro. A maior parte das vítimas tinha entre 15 e 17 anos e eram do sexo masculino, sendo que, 54,32% dessas mortes aconteceram na capital. Ivanir dos Santos, secretário-executivo do Ceap, faz um alerta contra o que o documento chama de *cultura de extermínio*.

Para grande parte da população, o extermínio é uma forma legítima de se fazer justiça contra pessoas consideradas suspeitas por serem jovens, negras e pobres. Para essas pessoas, favela é lugar de bandido e favelados e pobres são bandidos até prova em contrário. (Jornal do Brasil, 21/04/1996)

Ao fazerem uma análise geral do relatório, os pesquisadores do Ceap concluíram que “a matança no Rio estava crescendo na esteira do preconceito racial e da *cultura do extermínio*”. Evidentemente que essas mortes estão, de uma forma ou de outra, diretamente relacionadas ao tráfico de drogas que têm usado crianças e jovens como mão-de-obra. O perfil desse novo infrator já começa a ser delineado: eles têm baixa escolaridade, - não passam da 5ª série - moram em favelas e morros da cidade e são filhos de famílias com rendas não superior à três salários mínimos, sendo as mães as chefes da casa.

Em relação às vítimas de armas de fogo, embora os registros da 2ª Vara da Infância e da Juventude não indiquem a cor da pele das vítimas, o Ceap, através de recortes de jornais, analisou a questão do racismo na matança dos menores. Em 1994, de 167 registros de homicídios dolosos contra menores na imprensa nacional, 44 foram registrados no Rio de Janeiro. Desses 44, 33 eram negros (75%) e 11 eram brancos (25%). De 1994 até os dias atuais, esses fatos só vêm aumentando. Diante de tal quadro não é de se estranhar que os/as alunos/as negros/as e afrodescendentes apontem a violência como fazendo parte de sua realidade .

. Expressões -chave/ Idéia Central: **Trabalho como emprego**

Que relações os/as alunos/as fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e o trabalho como um emprego?

Desenharam uma figura masculina pintando e lavando carros; um prédio com a palavra “trabalho” escrita na fachada.

Quinto DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>...O meu dia a dia é 6:00 horas acordar para ir pra escola e quando chegar ir para a oficina onde eu trabalho lá tem pintura, lanternagem e mecânica, mas eu trabalho mais é com pintura como está no gráfico acima. Esta é minha realidade.</i></p> <p><i>... é chegar em casa e almoçar e ir para o trabalho em um lava jato que é lavar carro. E eu gosto muito.</i></p>	

ALUNAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES	ALUNAS BRANCAS
<p><i>...A minha realidade da vida é o meu trabalho que eu tenho que ir todo dia eu também estudo converso com os amigos. Gosto de sair para festa passeio ando pela rua.</i></p>	

Também neste item, os/as alunos/as brancos/as não fizeram menção à realidade trabalho, indicando que, talvez, o trabalho constitua-se numa atividade mais presente na vida dos jovens negros e afrodescendentes do que na dos brancos, pelo menos no momento em que a atividade foi feita. Uma outra hipótese pode ser a de que para os/as alunos/as brancos/as certas atividades não se configurem como trabalho, pois, muitos desses brancos são provenientes de famílias de zona rural e na cultura camponesa trabalhar com os pais não é trabalho. É um aprendizado de vida.

. Expressões -chave/ Idéia Central: **Trabalhar em Casa**

Que relações as alunas fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e o trabalhar em casa?

Desenharam figuras femininas em cenas de amizade, o interior de uma casa, pessoas trabalhando no interior da casa.

Sexto DSC

ALUNAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES	ALUNAS BRANCAS
<p><i>...A minha realidade é arrumar casa todos os dias. Ir para a igreja, cuidar das minhas sobrinhas de 4, 6 e 8 anos, lavo louça, lavo as minhas roupas, vou para a escola todos os dias, convivo com a minha mãe e com a minha irmã de 16 anos fico nas ruas com minhas colegas e nos fins de semana eu namoro com o meu namorado etc...</i></p> <p><i>... é arrumar casa cuidar da minha irmã ou cuidar dos meus primos ou passear. Ficar conversando com as minhas colegas. Sábado ou domingo que é meu lazer. Ou ficar estudando o dia inteiro. Se não eu vou para casa da minha prima e ficar conversando com ela. Ou ela vem na minha casa para nós sairmos. Essa é a minha realidade.</i></p> <p><i>...é arrumar casa todos os dias, cuidar da minha irmã de 4 anos e da minha sobrinha de 5 anos e também lavar a louça e a minha roupa.</i></p> <p><i>...Todos os dias vou para a escola e nos fins de semana vou para um parque de lazer com minhas irmãs, primas e minha cunhada brincar de bola.</i></p> <p><i>... é que Quando chegar em casa vou arrumá-la</i></p>	<p><i>... arrumar a casa, lavar a louça, dar comida aos cachorros, dar comida ao meu avô e ao meu primo. De vez em quando faço comida e vou ao colégio.</i></p>

<p><i>e depois ver TV. Almoçar, lavar louça e dormir.</i></p> <p><i>...Eu tenho 16 anos e minha realidade é trabalhar em casas, tomando conta de criança.</i></p> <p><i>...Tomar conta da minha sobrinha todos os dias, vir para a escola, treinar bastante, futebol, hand ball, basquete e vôlei. O mais importante é jogar bola na rua todos os dias com os meus amigos.</i></p> <p><i>...Eu acordo tomo café, faço almoço porque meus pais trabalham eu olho meus irmãos e vou para a escola.</i></p> <p><i>... é arrumar a minha casa e estudar e ver televisão e fazer comida, etc.</i></p> <p><i>... trabalhar em casa tomando conta de crianças.</i></p>	
---	--

Somente as alunas fizeram esse tipo de relação e o que chama a atenção neste item é o fato de que apenas uma aluna branca relacionou realidade à atividade de trabalhar em casa. As demais são negras e afrodescendentes, reforçando a idéia de que o trabalho doméstico está presente com mais força na vida das mulheres negras e afrodescendentes. Esse dado foi reforçado pelas respostas obtidas no questionário aplicado aos alunos onde eu perguntava qual a profissão dos pais. Dos 73 alunos negros e afrodescendentes, 28 (39,4 %) responderam que a mãe trabalhava como empregada doméstica, enquanto que entre os brancos, 7 dos 36 (12%) responderam que a mãe trabalhava como empregada doméstica. Já para as mães que são donas de casa, os números muda: 13 dos 73 negros e afrodescendentes (16,9%) e 11 dos 36 brancos (31%). Para os negros e afrodescendentes, as demais ocupações ficaram distribuídas entre costureiras, autônomas, desempregadas, balconistas, vendedoras, funcionárias públicas e balconistas. Para os brancos, ficaram distribuídas entre cabelereiras, autônomas, secretárias, professoras, merendeiras, corretoras, micro empresárias, manicures, cobradoras e comerciantes.

. Expressões -chave/ Idéias Centrais: **Acordar – tomar café – ver TV - etc**

Que relações os/as alunos/as fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e o cotidiano?

Desenharam televisão, ambientes domésticos, pessoas vendo TV, deitadas, no banho, no ponto do ônibus e um ônibus.

Sétimo DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>... eu escovo os dentes, tomo o café e depois descanso aí vou brincar, jogo bola, faço bastante coisa, depois chego em casa e tomo banho, e fico vendo a novela das 7; e Quando acaba a novela eu vou dormir.</i></p> <p><i>...Acordo e vejo TV. Tomo banho e venho para a escola, assisto aula, venho para casa e durmo.</i></p> <p><i>...Eu ando de ônibus todos os dias, da escola para a casa, de casa para a escola. Isto é uma realidade.</i></p>	<p><i>... é ajudar a minha mãe em casa e nas vendas de produtos, estudar e jogar bola, tentar pedir meu pai a desbloquear o vídeo game e brincar com meus amigos.</i></p> <p><i>...A minha realidade é ficar em casa vendo televisão deitado no sofá de pernas para o alto.</i></p>

ALUNAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES	ALUNAS BRANCAS
<p><i>...Eu acordo escovo os dentes, tomo o café, escuto música, arrumo a casa, tomo banho, almoço e vou para a escola estudo. Saio da escola vou pra casa, lanchinho às vezes eu estudo, vejo novela e depois vou dormir e no outro dia tudo de novo.</i></p>	<p><i>...A minha realidade é acordar, arrumar a casa, depois vir para o colégio, conviver com minha família e meu namorado. Pouco dinheiro, muito estudo, muito trabalho, muitos cansaços, stress e é essa a minha realidade.</i></p>

...A realidade do meu dia- a – dia é arrumar a casa, muito estudo, cuidar do meu gato, é brincar à noite, quando chego da escola. Minha realidade também é viver longe dos meus pais.

...Todos os dias jogo bola, vejo TV, varro a casa e vou à escola essas são todas as realidades do meu dia-a-dia.

... A minha realidade é ver televisão, mas, agora eu só vejo à tarde porque eu estudo de manhã, mas mesmo assim eu fico até de madrugada acordada para ver os programas.

...eu acordo, tomo banho, escovo o dente, tomo café, levo a minha prima para a escola, arrumo o meu quarto, limpo o banheiro, arrumo o meu quarto, limpo o banheiro, arrumo o quintal, vejo televisão, tomo banho de novo, vou buscar a minha prima, “se arrumo”, almoço, escovo os dentes, vou buscar o menino que eu levo, vou para a escola, quando saio da escola, vou buscar o menino, deixo ele em casa, vou para casa, janto, escovo os dentes e vou brincar.

O cotidiano para ambos os grupos é bem similar, afinal, são, na sua grande maioria, alunos pobres.

. Expressões - chave/ Idéias Centrais: **Pobreza- trânsito caótico – animais em extinção-exploração**

Que relações os/as alunos/as fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e preocupações sociais e ambientais?

Desenharam pessoas dormindo nas ruas, um trabalhador com o despertador ao lado, crianças pedindo dinheiro na rua, um trânsito caótico, pássaro sendo atingido por uma arma de fogo.

Oitavo DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>... eu adoro ser livre mas como se vê está muito difícil do jeito que o mundo está até as pessoas vão acabar em extinção.</i></p> <p><i>... é que cada vez mais o trânsito está ficando pior para se dirigir. Por causa de obras nas estradas e acidentes.</i></p> <p><i>...A realidade das pessoas dormindo nas ruas nas calçadas e debaixo das pontes.</i></p>	<p><i>... a realidade do brasileiro é que o pobre acorda cedo para trabalhar e de forma indireta entrega o dinheiro aos ricos.</i></p>

ALUNAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES	ALUNAS BRANCAS
<p><i>...Essa é a realidade das crianças pedindo dinheiro na rua para sobreviver.</i></p>	

Tomando como referencial esta atividade, os/as alunos/as negros/as e afrodescendentes teriam mais preocupações com as questões sociais do que os/as alunos/as brancos/as. Talvez porque aqueles/as sintam “na pele”, mais de perto essas questões.

. Expressões - chave/ Idéias Centrais: **Paz- soltar pipa – passear- sol – praia – felicidade-**

Que relações os alunos fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e concepções mais otimistas e prazerosas?

Desenharam o “Pão de Açúcar”⁷, o sol, crianças soltando pipa, menino deitado na praia, uma pomba com asas abertas onde está escrito a palavra paz, uma boca sorrindo.

Nono DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>... é ficar deitado na areia da praia pegando um solzinho muito bom e depois ir direto para a casa dormir.</i></p> <p><i>...Eu MH de dia solto pipa De noite vou pro baile ou namoro essa é a realidade</i></p> <p><i>...O mundo de paz e amor Quem cultivou uma flor Embelezou o mundo e fez Alguém feliz.</i></p> <p><i>... é dar um passeio no Pão de Açúcar e levar minha família para passear comigo no bonde do Pão de Açúcar. E outra realidade é jogar bola e namorar.</i></p>	<p><i>...Nesse momento da minha vida eu estou muito feliz.</i></p> <p><i>...O sol porque todos os dias que eu acordo o sol está sempre presente nas horas que eu saio para ir pra escola e quando volto para casa por isso que tem um pouco a ver com o meu dia-a-dia porque se não tivesse sol não Teria dia.</i></p> <p><i>...Eu às vezes solto pipa e pesco mas é só todo Sábado e Domingo e eu também vou para a escola todos os dias eu não sou um bom aluno mais ou menos quando eu chego da escola eu durmo um pouco e de manhã eu tomo o meu café da manhã e assim levo a vida.</i></p>

Ambos os grupos – mas somente os meninos – têm no lazer e no ócio, representações de sua realidade.

. Expressões - chave/ Idéias Centrais: **Ficar sozinha – ter uma casa – jogar video game – despertar paixão – ficar com animais**

⁷ O Pão de Açúcar é um local turístico do Rio de Janeiro e fica no bairro da Urca.

Que relações os alunos fazem entre a sua realidade o desenho que fizeram e uma preocupação maior com a sua individualidade?

Desenharam uma menina tomando banho, uma casa, animais, uma figura masculina sensual e um vídeo game.

Nono DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>...é ter uma casa para mim morar sozinho e fazer a minha vida e comprar as minhas coisas.</i></p> <p><i>... também é ter um carro na minha garagem e sair à hora que eu Quiser.</i></p> <p><i>... B é grosso, mas, capaz de despertar a paixão e mexer com o vulcão adormecido de etc.</i></p>	<p><i>...A minha realidade é jogar bastante vídeo game todos os dias.</i></p>

ALUNAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES	ALUNAS BRANCAS
<p><i>... Meu dia a dia é muito chato, fico em casa sozinha. Vou para a explicadora, volto e me arrumo e vou para a escola. Só vejo minha mãe de noite. Por isso é muito chato.</i></p>	<p><i>Essa é a minha realidade eu adoro os animais e passo o dia inteiro com eles.</i></p>

Para os meninos – brancos e afrodescendentes - a individualidade está relacionada ao prazer e ao ter. Já para a menina negra ou afrodescendente a individualidade está relacionada à solidão. Para a menina branca está relacionada ao contato com os animais. Pode-se inferir daí que a mãe da primeira sai de casa para trabalhar e sustentar ou ajudar no sustento da filha.

. Expressões - chave/ Idéias Centrais: **Baloeiro - fazer um curso profissionalizante**

Que relações os alunos fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e uma preocupação e um desejo de um futuro?

Desenharam um balão e ferramentas de trabalho.

Décimo DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>...Eu faço curso de bombeiro hidráulico, no SENAI. Essa é a minha verdadeira realidade.</i></p> <p><i>...Minha realidade é um dia poder ser baloeiro.</i></p>	

Baloeiro ou bombeiro hidráulico, o fato é que esses alunos negros e afrodescendentes pensam em realizações para o futuro.

. Expressões - chave/ Idéias Centrais: **Pichação**

Que relações os alunos fazem entre a sua realidade, o desenho que fizeram e o ato de pichar como infração?

Desenharam uma escola toda pichada e uma lata de tinta “spray”

Décimo primeiro DSC

ALUNOS NEGROS E AFRODESCENDENTES	ALUNOS BRANCOS
<p><i>...No dia vou para a escola estudar e à noite saio com uma tinta para pichar como “amostra” no prédio.</i></p> <p><i>...Uma lata de “gete” na mão de um garoto Ele vai pichar o muro da sua casa por isso não</i></p>	

<i>vende lata de “gete” para menor de idade a vida dele é só colocar nome o nome que eu falo é pichar a onda agora é falar colocar nome.</i>	
--	--

Nenhum aluno branco referiu-se à pichação. Seriam esses alunos negros e afrodescendentes mais infratores das normas do que os brancos, revelando resistências ao que lhes é posto na vida ? Ou existe aí o desejo da visibilidade para dizer “eu existo, eu escrevo, eu assino”? O fato é que essa atividade não teve como objetivo maior comprovar quem faz o quê, mas, apontar algumas pistas para uma reflexão sobre o que esses jovens estão pensando sobre a realidade e que conclusões poderia se chegar ao categorizá-los por cor.

Em suma, são jovens que trazem para a escola uma grande variabilidade de vivências, o que vai explicitar um real nada homogêneo. Esse real nada homogêneo precisa ser trabalhado de forma não homogênea também, pelo menos dentro das possibilidades que são permitidas aos professores. Isso significa dizer que a população negra e/ou afrodescendente escolar tem especificidades culturais que estão sendo esquecidas em prol desse todo homogêneo.

. A Heterogeneidade do Real

Em 1999, durante um Conselho de Classe, discutiu-se muito - cerca de uma hora e meia - o comportamento e o rendimento da turma 507 — que em 2000 seria a turma 607 - e algumas medidas foram tomadas: o mobiliário seria trocado porque o que existia estava quebrado e mal conservado e os alunos fariam um mural para enfeitar a sala. Se depois dessas medidas a turma continuasse a se “comportar mal”, os “piores elementos” seriam retirados da turma e divididos entre as demais 5^{as} séries, para que o grupo “bagunceiro” fosse desfeito.

Era difícil para estes alunos entenderem que no mundo erudito há pessoas que falam da cultura “como um comportamento unificado e organizador de condutas (Frazer,1890; Thurnwald, 1906; Mead, 1933; Malinowski, 1944) ou que falam de cultura como um conceito que subsume condutas esperadas de cada uma das idades e condições. Palavras e idéias existentes fora do cotidiano de jogos e brincadeiras” (Iturra, 1997, p. 17). Tanto os alunos quanto os professores sabem que há “uma lei que define o que é permitido fazer, quando e com

quem” (Iturra, 1997, p.17) – ranço positivista que impregnou de tal forma o pensamento de nossa sociedade que está difícil romper com valores que reforçam a hierarquização histórica que tanto afetam aqueles que poucas oportunidades têm.

Como a turma 507 iria entender “que a idéia de introspecção, que remonta ao séc. IV (Agostinho, 387), foi criada para analisar se a consciência está a agir ou não de acordo com as normas prescritas para todos pelos eruditos, de acordo com a categoria e idade de cada um” ? (Op. cit. p.18) Evidentemente que o mobiliário novo, o mural de boas vindas pouco adiantou para “aquietar os espíritos”. Logo depois, a turma continuava a ser a “turma mais bagunceira da escola”

É idéia corrente de que os alunos “mais rebeldes” , de grupos empobrecidos, têm uma família problemática, sem condições de lhes dar apoio e, às vezes, alguns professores se surpreendem com a participação dos responsáveis nas reuniões ou com as colocações que fazem sobre a atuação de seus filhos e dos próprios professores. Os responsáveis vêm a educação escolar como oportunidade de mobilidade social para os filhos e é muito difícil um responsável questionar a atuação dos professores. A maioria tende a aceitar a avaliação que os professores fazem de seus filhos.

Os alunos da turma 507/607 – na sua grande maioria (28) - eram filhos de donas-de-casa, caseiros, domésticas, faxineiras, motoristas, passadeiras, pedreiros, seguranças, mecânicos, pintor de paredes, eletricitas, empreiteiros de obras, comerciários, aposentados, desempregados, ocupando uma posição social que mais obedece do que manda. Uma minoria (4) era filhos de pequenos comerciantes e marceneiros. Nesse contexto, ficava muito difícil um responsável contestar a queixa que os professores faziam de seus filhos. O pai de um deles ficou com os olhos cheios de lágrimas quando ouviu os comentários do professor: *Sou aposentado e faço o maior sacrifício para dar o que ele precisa. Por que ele faz isso?* Ele concorda com os professores e quer que seu filho seja obediente, comportado, assim como ele sempre foi.

Como bem observa Iturra (1997), “ a criatura adulta é calada, prudente, e orienta a sua actividade pelo seu trabalho. E entende, e faz entender, que na vida há limites no agir e na interacção, como há para si próprio.” E é esse mesmo adulto que enviará a criança para a instituição que o “habilitará e dotará dos graus e diplomas necessários para desenvolver-se na vida.” (p.37) Continuando com o autor

(...) todo o adulto que vive a fantasia para poder optar, envia a criança, que vive o real para poder agir e entender, para uma instituição que passa a ser central na vida de todos: a escola, seja esta primária, secundária, ou, eventualmente, universitária. A escola é uma instituição formal, hoje em dia obrigatória que treina a população em conhecimentos teóricos e em formas de interação diferentes da solidariedade vicinal ou familiar ou de amizade. Mas a simbologia usada na escola para representar o real, mesmo na escola actual, é de tal forma diferente da do quotidiano que faz do texto que treina um *puzzle* para os mais novos, os quais acabam por não o entender, embora o memorizem para serem bem sucedidos. (Iturra, 1997, p. 40)

Mesmo para aqueles responsáveis que pouco estudaram, a escola ainda tem grande valor na vida futura de seus filhos. Mas, para que tipo de instituição os adultos enviam os seus filhos? Qual a melhor escola? A que fica mais próxima de casa? Aquelas que pensam ter o “ensino mais forte”? Na verdade, os adultos mais pobres, na maioria das vezes, não têm muita escolha, às vezes por desconhecimento, às vezes por falta de opção. A família de um dos alunos, negro, – mãe e irmão mais velho – nessa época, estava desempregada. Às vezes ficava muito difícil para ele esperar a hora do lanche e num desses dias comentou que “aquela escola era muito ruim” porque na outra, na quarta série, eles lanchavam logo na hora da entrada.

Numa outra ocasião, uma aluna também negra – mestiça - estava se sentindo mal porque a última refeição que havia feito tinha sido o café da manhã do dia anterior. Ela morava só com a mãe que havia saído para trabalhar e não tinha podido voltar para “fazer comida” e não havia nada que ela pudesse comer em casa: um biscoito, um copo de leite, um pão. Arroz e feijão para fazer tinha, mas ela não sabia cozinhar porque sua mãe não deixava. Logicamente que a qualidade de uma escola não se define pela merenda que distribui, mas, até isso é fator de avaliação de alguns.

Há, portanto, uma descontinuidade entre a escola e o cotidiano, com professores treinados, na maioria das vezes, para saber a verdade do livro e não a verdade do dia-a-dia que, por não ser tão maravilhosa, faz também fugir dessa realidade que machuca. O real adulto apresenta-se pouco fácil de entender tanto na infância quanto na juventude porque é difícil aceitar que há um ideal social definido para eles: torná-los indivíduos autônomos, competentes e concorrenciais no meio social, com corpos disciplinados para produzir e reproduzir.

Fica ainda mais difícil esse entendimento na medida em que cada vez mais se vive para um objetivo “que se tem tornado hegemônico: juntar dinheiro e também por se subsumir mais a esta actividade do que à cultura dos pais, também heterogênea.” (Iturra, 1997, p.28) Enfim,

o adulto nem sempre entende que é ele a própria escola” (...) É no debate, e não na autoridade, que a infância aprende, e aprende enquanto ama. O adulto não é ensinado a saber que é o primeiro que ensina, não língua e hierarquia, mas disciplina e integração gratificante no meio social. Que tem compromisso com os seus e por isso deve ensinar o amor e as alternativas da vida. (Op. cit. , p. 38)

Um fato que não pode ser desprezado é a vontade de crianças e jovens ganharem dinheiro através da fama, sendo jogador de futebol, artista, empresário ou modelo. E fica difícil ir contra as ilusões desse grupo porque vão sonhar mais com o quê? Os sonhos também fazem parte do real. As meninas ainda pensam em se casar com um homem rico – as eternas cinderelas em busca de seus príncipes encantados. São essas expressões cotidianas que demonstram o quanto a nossa sociedade conserva valores que muitos de nós, professores ou educadores, tentamos modificar, sem muito êxito. Como canta Milton Nascimento “Longe se vai, sonhando demais, mas nunca se chega assim”⁸.

As idéias de onipotência e eternidade, como Iturra destaca, ainda estão muito presentes na juventude. E o modelo a ser imitado é o daquele homem ou mulher que possuem carros modernos e velozes, falam sem parar com seu telefone celular, recorrem a créditos bancários etc. Enfim, os alunos sabem, de forma consciente ou não, que são pobres e o que lhes é oferecido pelo sistema educacional público, na maioria das vezes, no Rio de Janeiro, serve apenas para suprir as necessidades mínimas de escolaridade. E têm professores que aparentam estar muito preocupados em transmitir conteúdos para prepará-los para o ritual dos concursos – para empregos públicos, escolas técnicas, vestibulares no futuro etc. O pior é que essa preocupação é antiga e sabe-se que a maioria dos alunos da rede pública municipal, infelizmente, nem sequer consegue chegar a essa etapa. E os que chegam, provavelmente, precisarão de um reforço em relação aos conteúdos trabalhados. Por que, então, alguns professores insistem nessa prática, se ela não vem dando certo? Porque essa é a representação que a sociedade faz de uma realidade melhor para os alunos mais pobres.

Tem chamado a atenção de Iturra (1997), “o tipo de textos que são utilizados na escola para orientar as crianças dentro do real que o adulto doutor define, e que contrasta com o real que a criança entende dentro do seu imaginário”⁹. A pequenada recebe, hoje em dia, definições que

⁸ MILTON NASCIMENTO. Caçador de Mim S. Magrão, L. C. Sá. [Compositores] In: A Arte de Milton Nascimento. São Paulo . PolyGram Brasil, p 1988. 1 CD (ca 67 min 10 s) . Faixa 10 (3min 44s). Remasterizado em digital.

⁹ O imaginário aqui é visto como um conjunto de representações, crenças, desejos e sentimentos em torno dos quais os sujeitos vêem a realidade e a si mesmos.

necessariamente não surgem aos seus olhos”. (p.40) Os textos escolares, geralmente, não abordam o poder e a mudança, muito embora não omitam a presença dos reis, expansão territorial, ou conceito como democracia ou ditadura, mas, todos são mencionados como fatos que parecem não ter a mínima influência nos comportamentos:

as lições continuam situadas no tempo remoto ou no presente abstracto. É como se a cultura erudita pensasse que a criança entrega a responsabilidade dos acontecimentos aos adultos que lidam com eles. São o professor, ou a professora, os pais e os avós, ou outros adultos, que detêm o poder do tempo e controlam as mudanças do que acontece em casa, na escola, na rua, nos sítios vizinhos. O tempo histórico, que influencia o comportamento e o entendimento dos factos e das relações, desaparece da afectividade individual com a leitura e a aprendizagem da criança. Assim, o real não é apresentado como heterogeneidade, como processo que faz variar o que existe; o real é apresentado com sábia e estratégica fantasia, como se fosse estável. (Iturra, 1997, p.45)

Seria tão mais tranqüilo discordar de Iturra do que o contrário. Mas, essa é uma reclamação constante dos alunos. Eles dizem que não entendem nada, que os professores não explicam, os professores, por sua vez, reclamam que os alunos não querem estudar, não sabem se comportar, que não sabem mais o que fazer etc.

Não se pode restringir a escola a um espaço de pura transmissão de conhecimentos. Isto seria dissociá-la de todo o contexto cultural, econômico, político e, atualmente, as condições com as quais a comunidade escolar se depara não são das melhores. O discurso da falência da escola pública já faz parte da sociedade que não percebe a sua responsabilidade nesse fato. E o que se acaba testemunhando é a penalização daqueles que seriam mais vítimas do que algozes: os alunos e os professores.

. O Aluno no Contexto da Heterogeneidade do Real

Referindo-se à organização das escolas da Europa Ocidental, nos séculos XII e XIX, Iturra (1997) informa:

A própria legislação dos Estados começou, pouco a pouco, a ocupar-se com a regulamentação do acesso a uma instituição que fosse capaz de expandir entre toda a população o conhecimento e, também, a entregar instrumentos de saber, colocando toda a população sob o mesmo tipo de entendimento. O domínio da tecnologia, quer para a indústria quer para o campo, acabou por fazer do conjunto de indivíduos dos diversos grupos sociais (...).(Iturra, 1990b, 1991), cidadãos capazes de entender as formas dominantes de fazer trocas, de produzir e comerciar, assim como capazes de entender a lei unificadora (...). A cultura do

doutor é a teoria que faz do real uma metáfora espalhada obrigatoriamente, e por igual, entre a população. (p. 39-40)

Cada vez mais o cotidiano mostra que a crença na homogeneidade, no todo harmônico provoca uma série de posturas, responsáveis pela permanência do *status quo* que, no que se refere à aceitação do diferente, deixam muito a desejar. Um aluno de 16 anos, aparentemente homossexual, pouco freqüentava à escola. Que prazer esse aluno encontraria na escola já que ele sempre foi objeto de zombaria e perseguições dos próprios colegas? Em certa ocasião, foi chamado pela Direção que lhe perguntou sobre sua suposta homossexualidade e orientado para que procurasse ajuda de um médico ou psicólogo, pois era muito novo para já ter feito essa escolha.

Mas, não são apenas os homossexuais vítimas do preconceito. O negro, o “feio”, o gordo, o muito magro, todos são motivos de chacotas e brincadeiras. O aluno de cor de pele mais escura da turma, de vez em quando se queixava de que alguém o havia chamado de macaco. Por mais que se trabalhe a diferença, há ocasiões em que essas atitudes se manifestam e é por isso que acredita-se que o professor atento e sensível para essas questões estará no dia a dia fazendo um trabalho, tentando minimizar tais acontecimentos. Mas, amar o pobre, o “feio”, o “sujo”, o negro requer o contato com seus próprios limites e preconceitos, o despir-se de certas crenças e admitir o preconceito é admitir a “não fraternidade”. E numa sociedade de moral cristã, quem vai admitir isso?

E, em nome dos bons costumes, exige-se que os alunos comportem-se - leia-se: atendam sem questionar as ordens dos professores – numa sala de aula calorenta, superlotada de mesas e cadeiras, alunos sentados em fileiras, em aulas de “cuspe e giz”, onde o material didático é, geralmente, o lápis, o caderno, o livro didático e xerox de textos, muitas vezes sem o direito de sair da sala para beber água ou ir ao banheiro, a não nos 15 min reservados para o recreio. É como se os alunos não tivessem a capacidade de perceber que atualmente a ciência oferece recursos muito mais avançados e que os que as atuais escolas do Município do Rio de Janeiro oferecem estão aquém de capacitá-los para uma vida futura. Mas, não são somente os alunos cariocas que sofrem com esta situação. Snyders (1996), ao se referir às escolas francesas, afirma: “Professores e alunos vivem em condições realmente lastimáveis, com classes geralmente superlotadas, locais inadequados, cansaço, angústias... Portanto, ambas as partes estão essencialmente preocupadas em sobreviver”. (p. 15)

Alunos da sétima e oitava séries escreveram um jornal escolar onde, numa das seções que se denominava “Tribuna Livre”, os alunos de outras séries puderam se expressar livremente. Transcrevo aqui o que escreveram, alterando apenas os nomes.

. Para a direção e Professores:

Quem fala aqui e [Luzia], aluna da 507. Eu ando muito chateada com a desigualdade que está acontecendo com a minha turma. Vocês não estão sabendo separar os alunos bons dos ruins. Vocês culpam todos por atos que muitos não fazem. Não sei por que agem assim sem saber ou mesmo não querer fazer uma distinção entre nós. Gostaria que vocês prestassem mais atenção nos alunos bagunceiros e não culpassem os que não merecem, os inocentes. Nunca fiz um passeio nesta escola porque faço parte de uma turma que só vive aprontando e eu levando o pato. Fico muito triste com tudo isso, pois, ainda que não me ache a melhor aluna da sala, me considero uma aluna diferente. Obrigada pela atenção dispensada

. Para a direção e professores:

Saibam que a turma 507 é a única que não faz passeios e não está tendo direito a nada. Nós temos de ter os mesmos direitos que os outros têm, que é participar de tudo. Dói quando vemos que não somos tratados com educação mas sim com grosserias. Se querem que nós melhoremos, vocês também têm de ser melhores com a gente, deixando-nos participar de tudo na escola. Nós queremos melhorar, nós vamos melhorar, mas do jeito que estão nos tratando a coisa fica difícil. Façam alguma coisa para acabar com a nossa revolta.

Toda a turma 507

Esses depoimentos vêm ilustrar o que exponho nesse parte do estudo. Mas, outros alunos também usaram o espaço da Tribuna Livre para reivindicar.

Dona Sônia [diretora adjunta]:

Entendo que o acesso de aluno na secretaria depois que colocaram os computadores ficou difícil. Como entendo também que há necessidade de que alguém de fora continue a ajudar a [Telma] e a [Rosa], vai aqui uma sugestão: por que a senhora não escolhe dois eu três alunos e lhes forneça carteiras autorizando a entrada deles na secretaria?

Veja isso com carinho.

João - 601

Dona Mara [diretora]:

Veja a possibilidade de poder autorizar as alunas virem para a escola vestidas de calça corsário.

Alguém

Dona Mara [diretora] :
O calor está chegando. Será que não seria possível a gente vir de bermuda para a escola? Pense nisso.

Anônimo

Dona Mara [diretora]:
É justo que nesse período de calor os alunos venham de calça jeans e as professoras venham de vestidos ou bermudas, de pernas de fora?

Anônimo

A bermuda faz parte do uniforme, mas, o seu uso foi proibido em várias escolas porque consideraram que as meninas estavam "abusando" ao vestirem shortinhos ao invés de bermudas ou ao enrolarem as pernas das bermudas para ficarem mais curtas. Mas, isso já é outra história. Quer dizer, o contexto é o mesmo, porém, as reflexões seguiriam um outro caminho.

Os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade herdados da Europa, mais precisamente da Revolução Francesa, geraram um efeito às avessas porque aquele que faz o discurso da liberdade exige a submissão; o da igualdade critica o comportamento diferente das normas estabelecidas pela moral da sociedade; o que fala em fraternidade não é capaz de praticá-la com certos alunos que, às vezes, por uma palavra, por um voto de confiança, altera o seu modo de agir.

Como Iturra (1996) escreve, mesmo as pessoas que convivem sob o mesmo teto pensam de forma diversa porque são de diferentes gerações e formadas em um contexto histórico distinto e, idéias diferentes provocam formas, também diferentes, de encarar a prática cotidiana. Há de se dar importância, portanto, para a vida cotidiana e para a inserção desse cotidiano na história. História aqui está ligada à idéia de vida, à idéia de ser cidadão – o *citoyen* francês e não o cidadão da Grécia Antiga¹⁰: aquele indivíduo que um dia será capaz de contribuir, transformando aquela parte de sua sociedade porque conhecer o passado permite entender o presente e melhorar o futuro. Esta seria a contribuição do indivíduo, ou seja, cada um preocupado em fazer a sua parte e consciente de que é necessário fazê-lo.

¹⁰ *Citoyen* francês porque encerra a idéia de igualdade para todos. Na Grécia Antiga, os escravos, as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos.

CAPÍTULO IV

O PROFESSOR NO CONTEXTO DA HETEROGENEIDADE DO REAL

. O Real na Concepção dos Professores

O professor é um adulto e para ele, na concepção de Iturra (1997), o real é ganhar a vida, transformar a matéria em bem que seja possível consumir, trocar e vender. O real é, portanto, procurar alternativas que sirvam para viver, alternativas úteis traçados pelo grupo para a sua vivência e subsistência.

A vida adulta não tem idade. Como afirma o mesmo autor, “há textos legais que definem capacidades com base na cronologia”; contudo, o convívio que ele tem mantido “com tanto ser humano ao longo da vida, nas diferentes idades e em continentes diversos, assim como em trabalhos de campo diversificados e prolongados” (p.29) o tem levado a pensar que a cronologia adulta está correlacionada com uma série de fatores. Um deles – classe social – “como conceito engloba comportamentos igualmente heterogêneos” , apesar do conceito denotar uma “hegemonia esperada ou pressuposta de uma classe sobre a outra” . (p.20) Sendo assim, não se pode criar uma expectativa de atitudes, idéias, opiniões pela aparente faixa etária.

O professor é considerado, por Iturra (1997), um intelectual. Nas suas palavras

É o intelectual que percebe e analisa o real de uma forma racional abstracta, que está na posse do saber erudito ou científico herdado de vários séculos de conhecimento experimental. (...) O personagem é douto porque domina, ou parece dominar, esse saber que apresenta o real teoricamente e faz do real uma teoria sem sentimentos. É, com certeza, uma pessoa que faz parte da sua cultura. Pode ou não falar a mesma língua das crianças ou dos adultos que ensina. Pode aceitar os mesmos princípios de reprodução que os seus leitores, tem sentimentos e vida quotidiana como o resto do grupo. Mas vê e ensina esse comportamento por meio de símbolos universalizantes e metafóricos, através de um método que ordena a sua lógica de maneira diferente da lógica dos não doutores. (pp. 38-39)

Este professor, então, precisa buscar métodos pedagógicos que “seduzam” o jovem para o aprendizado porque o real apresentado sob forma somente teórica nem sempre é atraente para essa faixa etária, acostumada, cada vez mais a ver o real através das fantasias ou ilusões da TV. Mas, nem sempre isso é possível porque o professor além de intelectual é um trabalhador, um

sujeito histórico, que percebe e analisa o real nem sempre de forma tão teórica, isto é, nem sempre ele consegue fazer desse real uma teoria¹ como pode ser observado pelos depoimentos que os professores fizeram ao serem indagados sobre o que pensavam da realidade.

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **realidade do Brasil – realidade da escola – realidade do mundo – estudos – violência – cidadania- educação no Brasil – contexto – conhecer para transformar.**

Quais as concepções que os professores têm sobre realidade?

. Os professores brancos

Professor F

É professor de História, licenciado em Filosofia e está desde 1977 no magistério.

A gente pode pensar realidade do Brasil, realidade da escola, realidade do mundo. Você vê grupos, as gangues multinacionais, por exemplo, dominando a América Latina. Nós, aqui no Brasil, somos tão campeões de apanhar a nossa vida e vivê-la tão perigosamente. Nós temos que trabalhar para pagar uma coisa que não devemos a eles, mas para as leis que bolaram, internacionais. Mas, vamos deixar essas coisas de lado e pensar na realidade do estudo. Eu fico um pouco angustiado. Eu tento outros caminhos, por exemplo, não sei se você sabe que nós aqui começamos um projeto em que os alunos escolhem o que vão estudar e realmente está indo bem. Está indo bem porque isso realmente ajuda o pão nosso de cada dia. Você não consegue – eu por exemplo, uma vez fui fazer um levantamento para falar sobre a realidade da escola etc e então eu queria minimizar umas coisinhas, eu achava isso, eles não aceitaram. Quer dizer, eles têm uma opinião que pode não estar de acordo com a minha e não vai ser porque a faixa etária é outra, mas, em certas coisas eles têm uma opinião que você no momento não adianta querer falar porque eles têm e isso é importante e eu respeito. Mas eu me preocupo com a educação porque realmente a educação está muito fraca. Nós temos uma excelente equipe de professores mas a gente não pode exigir porque se exigir demais tem que preencher papel daqui, papel dali e justificar. O aluno não vem à aula, não faz uma atividade e você é obrigado a ter o ônus de

¹ Teoria vista como racionalidade e pura abstração .

justificar porque que não deu nota para o aluno que faltou mais da metade das aulas. Então você tem que preencher papel.. Pelo menos do COCEX² a gente conseguiu se livrar. A nossa escola conseguiu se livrar porque fiz uma carta – não sei se você estava aqui naquela época, mas, era como um disco: “- Estou aqui sob protesto”. Um dia preparei uma carta e mostrei para a diretora avisando que iria mandá-la para a Secretaria de Educação(...) ela leu e assinou e outros colegas assinaram e acabaram com o COCEX aqui. Mas, eu questiono toda a burocracia que foi montada para ter números etc e tal. É claro que tem que mudar muito a educação, tem que mudar muito sim, mas, não adianta a gente dar uma ilusão de cidadania pro aluno se no mercado de trabalho ele não tem condições de entrar. Se ele quer fazer uma faculdade melhor não tem condições de fazer. Então o que que eu vou falar de cidadania, que você é cidadão, tem seus direitos, tem sua liberdade tem isso e aquilo. Então eu crio uma ilusão nele, pra criar um frustrado. Ele não tem meios para combater aquilo. Essa parte, então da realidade me angustia muito. Leio, sempre que tem um curso eu faço, pra tentar ver se eu descubro uma saída pra isso. (...) Mas, de uma maneira geral estou preocupado com a parte do consumismo, ou todo o sistema, mesmo com as tentativas que eles fazem. Eles falam tanto em cidadania, mas, a cidadania deles é a seguinte: se você é bom ou não é bom, faça exatamente o que a Secretaria manda.

Professor R

É professor de Língua Inglesa, licenciado em Letras e está desde 1970 no magistério.

Pra mim, na escola pública é essa a realidade que eu falei. Que a escola pública só está reproduzindo o fosso social. Ela não está oportunizando aos indivíduos de baixa condição social, que em sua maioria são negros, uma competição limpa. Não está dando a eles uma oportunidade de competir de forma equânime com aqueles ditos brancos que são socialmente bem sucedidos.

Professora HH

É professora de Ciências, licenciada em Ciências Físicas e Biológicas e está desde 1977 no magistério.

² COCEX – Conselho de Classe Extraordinário onde eram discutidos e novamente avaliados os alunos com conceitos EP – Em Processo, rendimento abaixo dos 40%.

A realidade pra mim atualmente é essa questão da violência dentro e fora das escolas. Como a gente é professor e vive o dia a dia nas escolas, essa questão da violência dentro da escola é a que mais preocupa. Até que aqui na escola M não é tão agravante como nessas escolas que ficam nas periferias e próximas aos morros. Lá eles ditam as ordens. Tem até a questão da roupa, mandam recado que você não pode usar cor tal. Cor vermelha não pode... Gente que já trabalha há muito tempo no magistério não está acostumada com essas coisas. Eu pelo menos que já passei dos 25, já dei aula para várias gerações isso para mim é apreensivo. Eu fico apreensiva com essa situação que está ocorrendo. Graças a Deus que aqui não têm essas coisas. Mas, por exemplo, eu, estou fazendo uma dupla no CIEP CDA e lá as crianças falam constantemente nas facções e criança pequena já entra na sala brigando com outra, já entra fazendo aquele movimento com as mãos como se estivesse apontando uma arma, quer dizer, isso daí é o dia a dia deles. Ele traz para a sala de aula o que ele recebe lá de fora. Tem até um fato interessante que o pessoal estava contando. Tem um rapazinho lá que trabalha num grupo que canta e que tem um uniforme de cor vinho. O menino estuda no PEJ (Projeto de Educação Juvenil) – faz o PEJ à noite. Então, o menino foi para a escola com uniforme, vestido na cor vinho e os cabelos pintados de loiro para poder se apresentar, à noite, quando saísse do PEJ. Então, o rapaz entrou normalmente para assistir aulas, daqui a pouco veio um grupo de rapazes querendo entrar na escola, que fica com o portão trancado, procurando o fulano tal que tinha entrado vestido com aquela cor. Quer dizer, pensaram que ele fosse de um grupo rival e estava à procura de alguém. Foram atrás do menino para acertar as contas com ele, por brigas que já havia tido com esse grupo rival. O menino foi avisado, em sala de aula, que havia um grupo à procura dele, então, uma professora, muito criativa, pegou o garoto colocou calças jeans – a escola recebe doações – guache preto, passou na cabeça do garoto e esse tal grupo ficou esperando o garoto sair. Terminou as aulas, o garoto saiu, mas, que totalmente diferente e aí não foi pego. Então, esse é um exemplo até um pouco engraçado, mas, que na hora não foi nada engraçado. Valeu a criatividade da professora e a gente vive assim, nesse clima de tensão, principalmente nessas escolas que ficam próximas a esses morros, com essas facções. Mandam suspender aulas, enfim, a violência hoje em dia ... eu lembro dessas situações. A nossa situação aí fora, a gente já não tem mais segurança. Tem que ficar olhando de um lado para outro. Você abre o portão da casa e tem que olhar pra um lado e para outro pra ver se pode sair. Eu moro numa região perigosa. E até que ponto pode? Às vezes, você vai caminhando, te abordam, enfim,*

a gente vive nesse clima de insegurança e só Deus sabe quando vai acabar. Eu acho que tem que ter muitas lutas. Elaboração de programas sociais. Essa questão social é muito importante também. Esses trabalhos voluntários têm que ser muito bem amarrados por esse lado porque se não for assim...

* Obs: A escola fica localizada ao lado de uma delegacia policial.

Professora I

É professora de Língua Portuguesa, pós-graduada em Linguística, está no magistério desde 1969, sendo que passou a trabalhar com alunos de 5^a a 8^a séries, a partir de 1978.

Eu começaria indagando: Pra que serve a escola, qual o papel do educador, o que o aluno faz hoje na escola, o que essa escola oferece para o aluno. Infelizmente, até a luz no fim do túnel, eu estou com dificuldade de perceber. O empobrecimento da vida toda, o Brasil vive uma situação difícil, mas a mídia, o que ela passa para o povo não é essa dificuldade. E o povo sente na carne essa dificuldade, mas, acha que está bem. E assim é o aluno. Cada vez menos ele gosta da escola, cada vez menos ele quer vir à escola, e essa escola que hoje tem até mais recursos financeiros, esses recursos não voltam em benefício para o aluno. Tem carteira bonita, escola pintada mas e o principal que o aluno não tem? Eu sou um pouco desiludida com essa realidade. A gente tem a realidade econômica, a realidade social e a realidade da educação. Eu tenho visto investimentos, mas, esses investimentos não são no salário do profissional, não são na melhoria de vida do profissional, não é também pra melhorar a vida do aluno. Então, o que aparentemente andou foi a chegada de novos recursos, mas isso não refletiu no bem estar do aluno. O problema da educação no Brasil é esse. Ou eles querem ver só bem estar físico, agora, pelo menos, chegam verbas à escola, a diretora pode comprar o giz, pode comprar o que falta, mas, e o aluno, ele aprende mais por isso? Não. Ele está gostando mais da escola por isso? Não. Mas, ao mesmo tempo eu tenho consciência de que isso não é fruto só da escola. É também do que o aluno pensa pra que serve a escola. (...) Eu vejo a realidade com algum pessimismo. Sou otimista, sempre fui uma pessoa naturalmente otimista, sempre acreditei que a educação é a base da mudança, mas, hoje, diante de tudo que estamos passando, já vejo com mais reservas. Mas também não quero perder isso não porque eu acho que no momento que a gente achar que não tem saída mesmo, o aluno vai sentir isso. E ele que já está tão desmotivado, vai ficar muito mais. Mas, tudo está péssimo na realidade deles. Pai desempregado, violência. O nosso também. Se você não tem

dinheiro para arcar com suas coisas básicas, fica só preocupado com suas contas, com suas doenças. Está muito difícil trabalhar. E eu transfiro isso para a realidade de fora da escola também. A escola não é isolada do mundo. E a gente continua muito voltada para o conteúdo. Os alunos quando saem daqui têm que ir para as entrevistas, sabendo redigir um bilhete, sabendo entender uma nota fiscal. Então se você não der o conteúdo, eles não têm chances lá fora. Hoje voltou aquela moda de todo mundo fazer concurso público. Então se você não prepara o seu aluno, ele não vai chegar à escola técnica. É por isso que eu não vejo grandes coisas na nossa realidade.

Professora MF

É professora de Geografia, bacharel e licenciada em Geografia e está no magistério desde 1980.

Realidade é aquilo que é palpável. A realidade do nosso país. A violência que é o resultado da crise econômica do nosso país. Nós estamos vivenciando uma violência muito grande, em todos os níveis, principalmente, da classe menos desfavorecida. Está desamparada, largada há muito tempo. A questão do tráfico que está inserida na realidade também, até nas escolas também, a gente sabe disso. Em todos os segmentos da sociedade. A convivência das autoridades com o tráfico, dinheiro fácil, fez com que as pessoas que vivem, que são hoje produto dessa violência, são pessoas que há décadas estão sendo esquecidas pelos governantes. A gente vê aqui no Rio de Janeiro a evolução disso. Quando houve a saída do povo do Morro do Pinto pra ocupar a Cidade de Deus, aquelas pessoas ficaram aqui durante anos, totalmente fora da sua realidade, sem ponto de referência, só pra poder embelezar a cidade do Rio de Janeiro. Aquelas pessoas foram jogadas em guetos porque o espaço da Cidade de Deus era pequeníssimo. As casas tão pequenininhas. A ausência dos governantes fez com que proliferassem a bandidagem, o tráfico, o crime e nos morros também. A convivência de algumas instituições com a criminalidade também. Então, nós estamos vivendo no Rio de Janeiro uma situação muito séria. Acho que os governantes perderam o fio da meada, perderam o controle. A violência é fruto de uma situação que vem desenrolando desde os anos 60, na medida em que os governantes adotaram para a economia um modelo voltado apenas para a elite, voltado para a proliferação de indústrias no nosso país, esqueceram o social. Abandonou a população. Nós estamos abandonados e o professor sempre foi massa de manobra. Na ditadura não podíamos falar, abrir

a boca. Hoje, não temos a ditadura militar, mas temos a ditadura do tráfico. Tem até que tomar cuidado com o que vai falar em sala de aula. Quando você for falar sobre drogas tem que ter muito cuidado com o que vai falar porque pode ser mal interpretado pelo aluno. Eu não digo a nível de 5ª a 8ª, mas, a nível de segundo grau, até no Ensino Superior porque você não sabe como são as pessoas envolvidas nessa situação.

Professora M

É a diretora da escola, formada em Pedagogia – Administração e Supervisão Escolar – e está no magistério desde 1969.

Realidade é o que se vive, toda situação que acontece, que é fato constatado na vida de uma pessoa, uma comunidade, uma cidade, um país, uma sociedade. Ao falar em realidade penso em consequência pois cada realidade pode ocasionar coisas agradáveis ou não, no campo pessoal ou social. A realidade sempre afeta sentimentos e ações; gera mudanças.

Professora S

É a diretora adjunta, formada em Pedagogia – Administração Escolar – e em Serviço Social e está no magistério desde 1977.

Não dá para pensar sobre a realidade separadamente do contexto em que vivemos. Tenho que conhecer para transformar. Se não me conheço, se não conheço a minha realidade e se não sei da minha importância no processo de transformação do mundo, fica difícil já que somos produtores desta realidade.

Professora R

É a coordenadora pedagógica, pós-graduada em Orientação Escolar e está desde 1976 no magistério

Quando penso em realidade penso na realidade da nossa escola. A realidade do nosso dia-a-dia, as situações alegres e os momentos de conflito

Quando os professores brancos falaram sobre realidade, eles se reportaram à realidade do mundo, do Brasil e da escola demonstrando existir preocupações, da parte deles, não só com o contexto micro – escola – mas também com o contexto macro – Brasil e mundo. Revelaram que

os estudos, atualmente oferecidos pelas escolas públicas, não estão respondendo às demandas sociais que o país exige. A violência, tanto na escola quanto fora dela, é uma das preocupações que eles relacionaram à situação econômica do país. Denunciaram a falácia do discurso sobre a cidadania porque, na verdade, o que se passa para o aluno é uma ilusão de cidadania, pois, ele não consegue entrar no mercado de trabalho mais digno porque não tem condições de fazer uma faculdade melhor já que a educação no Brasil está falida. Então, como falar de cidadania, dos direitos, da igualdade e da liberdade se, isso, os alunos pobres de escola pública não têm? Portanto, o contexto, de uma forma geral está muito difícil e para transformá-lo é necessário adquirir conhecimentos: conhecer para transformar.

. Os professores negros e afrodescendentes

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **situação social – situação econômica – realidade diferente da dos alunos – cultura ampla – força mental – mudança da realidade – escola pública “caída” - alunos pobres e tristes com auto-estima baixa.**

Professor J

É professor de Geografia, licenciado em Geografia e cursa uma pós-graduação em Docência Superior e está desde 1999 no magistério.

Realidade é o que a gente percebe no nosso dia a dia. Às vezes não se percebe porque essa realidade pode estar sendo camuflada, pode estar sendo maquiada, mas, realidade é a situação social que a gente vive, a situação econômica, são as heranças que a gente recebe da nossa família, da nossa sociedade. Isso aparece como uma forma de realidade.

Professora C

É professora de Língua Portuguesa, licenciada em Letras, fez vários cursos de atualização e está desde 1976 no magistério.

A minha realidade – eu costumo sempre dizer isso nas minhas turmas – é bem diferente da realidade deles porque eu parto do seguinte princípio: Graças a Deus, meus pais sempre me deram toda a atenção, eu fui criada como num casulo. Todo o final de semana meu pai me dava

um livro para eu ler, eu tive a oportunidade de ir a muitos museus, ver muito essa parte cultural. Então a minha realidade é bem diferente da realidade desse pessoal. Em virtude de ter tido essas oportunidades, até em termos de prêmios – ganhei uma viagem para o Caribe. Viajo muito pra outros países. Então essa é a minha realidade . A cultura que é bem ampla, eu gosto de mostrar de pra eles. Eu faço questão, quando eu faço as viagens, o que eu vejo nas viagens, eu filmo e faço questão de mostrar pra eles. Incentivá-los a participar de concursos pra eles terem a noção de que a gente pode ter coisas boas na vida, independente da realidade que se tem no momento. Não importa se vive na favela, tem uma vida sofrida, pai bêbado, mas, eu acredito muito na força mental. Eu acho que a gente tem que pensar: - Não, eu posso mudar essa realidade. Eu quero mudar essa realidade. Porque a partir do momento que você pensa eu não quero essa realidade, quero mudar essa realidade, e você age em cima dessa realidade, age em cima de você, a partir do momento que você se muda, você também vai conseguir mudar a sua volta. Então, a sua realidade se torna um pouco diferente, mesmo você convivendo com uma realidade triste, uma realidade agressiva, violenta. Não é utopia. Não é viver na utopia, mas, é fazer por onde, pra você mudar a sua realidade. Ter uma outra realidade. Nem que você tenha até de repente que sair daquilo. Mas, você conhecendo outras coisas, por isso que eu os levo ao teatro, museus, porque eles vendo outras coisas, eles entendem que há outra ... um mundo melhor fora daquela realidade. Então ele pode ou ir contra o deste mundo ou se acomodar naquela vidinha que vai trazer tristeza interior pra ele e não vai enxergar perspectivas. Indo, saindo, vendo essas outras coisas, teatros, museus, ele pode chegar lá também. E aí ele procura se mudar primeiro pra depois tentar mudar a realidade. Porque aí ele vai começar a conversar : ô colega, vamos melhorar. Não dá pra ficar assim não. Vamos dar uma ajeitadinha aqui. Então ele vai melhorando aos poucos. É um processo lento, de longuíssima durabilidade, que você não muda assim da noite pro dia. Então é um processo bem lento, e que vai levar anos, anos, anos, mas, você batendo na mesma tecla, um dia, você consegue aquilo. Eu tenho um exemplo de uma ex-aluna, quando trabalhava na R P, ela foi minha aluna na terceira, na quarta série, ela repetiu a quarta. Ela morava naquela favela, C, e dizem que é terrível aquela favela. A gente sempre fez esse trabalho. Passear muito, ir a museus, ao teatro. Eu sempre os levei para conhecer outras coisas. Passaram-se os anos, eu fui para uma outra escola e há uns três anos atrás eu a encontrei na minha rua se preparando pra fazer o vestibular. Ela até me perguntou – se eu tiver alguma dúvida posso ir a sua casa? Com certeza. Pode ir para tirar dúvidas. Ela estava fazendo

na igreja, aquele curso que a igreja oferece para pessoas carentes. Uns meses depois eu a encontrei. Ela passou e está fazendo Serviço Social . E ela me disse uma coisa: professora, eu sempre falo pra Lídia que foi uma outra aluna da mesma turma, mas, engravidou de um rapaz, foi morar com ele, mora na mesma favela. Está naquela vidinha de dona de casa. Então eu falei pra Lídia. Você quer isso pra sua vida toda? Ficar dentro de casa cuidando de filhos, vivendo nisso aqui? Eu não quero isso. Eu quero melhorar, conhecer outras coisas. Isso me deixou feliz porque ela está fazendo tudo pra realmente melhorar. Tanto que ela está fazendo serviço Social. E o mais interessante. Ela hoje faz monitoria dentro desse projeto que as igrejas têm de dar atenção ao pré vestibular. Inclusive ela me disse: professora, é duro, é cansativo, mas, eu não vou desistir não. Eu quero terminar a minha faculdade porque aí vou poder ajudar mais, mas, que é difícil é.

Professora M

É professora de Música, licenciada em Educação Artística e está desde 1977 no magistério.

Os alunos estão cada vez mais pobres, mais “tristes”. Eles estão percebendo isso. Eles percebem através da mídia o mundo lá fora. Eu acho que eles estão mais se incomodando. Está certo que a gente procura botar no mesmo nível dos outros, mas eles têm dificuldades até na compra de material musical de onze reais. Tem um grupo que não tem de jeito nenhum. Estou esperando arranjar um dinheiro pra comprar. Eu sinto que a auto-estima deles está em baixa. E se a gente não sobe, cada vez mais ... fisicamente, sabe. Você sabe que é o tênis que pertenceu a outra pessoa, uma blusinha rasgada. A própria higiene em si. Um desodorante que não tem, muita mancha na pele que você vê que é falta de alimentação. Eu sinto eles muito assim ... muito sacrificados. Sacrificados em relação, principalmente, aos de escola particular. É outra energia. É uma energia mais triste, mais assim “boi mandado”. Eu sinceramente ... está tudo errado, tudo errado. Sempre esperando, “ah não tenho dinheiro do ônibus, então eu não vou”. Aquela apreensão. Você não pode propor nada mais. Não tem como. Têm muitos alunos talentosos, tanto quanto os outros, mas, a realidade está muito dura. Não tem um banheiro pra tomar banho depois da Educação Física. Uns detalhes que são fisicamente importantes. Quer fazer uma festa junina, botar um “sonzinho”, comprar uns prêmios ... a escola pública deu uma caída muito grande. O município já foi. Naquela época não era assim. Muito medo. Os pequenos, até os grandes estão com medo. Eles têm medo.

Os professores negros e afrodescendentes reportaram-se à situação social e econômica do Brasil. Falaram também da realidade diferente que tiveram da realidade atual dos alunos e da necessidade de colocar esses alunos em contato com uma outra cultura, uma cultura mais ampla do que a cultura escolar. Falaram até da força mental como fator de mudança da realidade, principalmente, da própria realidade. Consideraram que os alunos estão mais pobres e tristes, com a auto-estima em baixa. Diante dessa pobreza e tristeza, tem-se uma escola pública em decadência, com os alunos sem condições de adquirir certos materiais escolares necessários para uma formação mais ampla .

Que significados pode-se inferir dos discursos dos dois grupos de professores? Que todos os professores estão mais preocupados com a situação social e econômica do país - e a escola pública inserida neste contexto – do que com a situação racial. Apesar das perguntas feitas sobre realidade terem acontecido num mesmo momento em que se perguntava sobre o preconceito racial na escola, apenas um professor reportou-se a essa questão. Ou seja, o tema da entrevista era preconceito racial na escola, mas, ao pedir que falassem sobre a realidade, os professores não se lembraram de tocar nesse assunto.

Como já foi relatado, essas entrevistas foram feitas nos intervalos das aulas, na sala dos professores ou em uma sala de aula, em meio a um grande barulho tanto dos alunos quanto dos outros professores. Talvez, por isso, esses professores ficaram tão presos à questão social e econômica e à escola pública. Mas, de qualquer forma, ousou afirmar que o preconceito racial não faz parte do imaginário dos professores e nem da cultura da escola porque se fizesse, esse assunto emergiria como decorrência do tema que estava sendo tratado.

Ao tratar das competências para o ato de ensinar, Perrenoud (2000) destaca: “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” e, como um dos desdobramentos dessa competência, ele aponta: “lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais” (p. 21), revelando com isso que os valores e os comprometimentos pessoais do professor com a questão racial é decisivo. Essa atitude vai exigir desse professor uma constante vigilância porque ele se encontra “diante de condutas individuais dissimuladas, difíceis de combater abertamente (...) É compreensível, então, que ele fique tentado a fechar os olhos”(p.148) porque

perseguir o preconceito demanda uma energia inesgotável, muitas vezes com fracos resultados a curto prazo. Os professores dilacerados pelo sexismo ou pelo racismo de seus alunos suspendem o trabalho em andamento para discutir imediatamente incidentes críticos [como xingamentos ou ofensas e piadas racistas dentro da sala de aula], ou para adiar o tratamento explicitamente para o

próximo conselho de classe. Outros professores julgam que “eles têm mais o que fazer”, desaprovam frouxamente e avançam no programa ... (Perrenoud, 2000, p. 148)

Na escola em questão, pelas entrevistas realizadas, percebe-se que os professores desaprovam condutas racistas, tecem considerações e avançam no programa. Apesar de uma professora entrevistada, de Língua Portuguesa, preocupar-se em trabalhar os diversos tipos de preconceitos e um professor de História já ter chamado uma outra professora para fazer uma palestra porque ela havia sido vítima de discriminação racial, ou seja, mesmo os professores desaprovando condutas racistas, nem todos adotam o preconceito racial e suas implicações, como tema mais constante da sua prática escolar.

. O Real da Sala de Aula na Concepção dos Professores

Como já foi relatado, existiam na Escola M, os chamados “Cadernos de Ocorrências”. Cada turma possuía um e ali eram registradas as ocorrências do dia a dia - aquelas que exigiam tal procedimento. Das 301 ocorrências registradas para as 5 turmas, 58 disseram respeito à justificativas médicas para que fossem abonadas as faltas de alguns alunos; 31 constituíram-se em bilhetes de responsáveis justificando também as faltas dos alunos e 5 registraram a presença de responsáveis na escola pelo mesmo motivo. Estas ocorrências perfizeram um total de 94 registros para justificar as faltas dos alunos, demonstrando que uma significativa parcela de responsáveis preocupa-se com a situação de tais alunos no que se refere às faltas.

Além destas, foram registradas 13 ocorrências sobre solicitações de responsáveis para dispensa de alunos de certas aulas; 2 referiram-se à justificativa dos próprios alunos para as faltas; 4 para frequência baixa de alunos; 4 para registrar o fato de alguns alunos não trazerem o material ou o uniforme de Educação Física; 3 para o registro do excesso da faltas de alguns alunos da turma 607 e 12 ocorrências constituíram-se em anotações da própria Direção sobre dispensa de alunos das aulas por algum motivo: ida à excursão, notícias de doença etc.

Mas, o campeão de ocorrências foi o registro sobre o comportamento “inadequado” dos alunos: - 85 - ou porque tiveram um “mal comportamento” ou porque não fizeram as atividades propostas pelo professor. Em segundo lugar, o registro do “matar” aulas: 81 . Infelizmente, somente duas anotações disseram respeito a elogios.

A tabela, a seguir, mostra as ocorrências registradas para cada turma que eu trabalhei no ano de 2000.

Tabela 2

Distribuição por turmas das anotações feitas no Caderno de Ocorrências (N= 343)

Ocorrências	Turmas ³				
	601	604	605 ⁴	606 ⁵	607
. Justificativas médicas	17	11	11	12	7
. Bilhetes de responsáveis	6	3	11	8	3
. Presença de responsáveis para justificar faltas	5	0	0	0	0
. Por “mal” comportamento	22	5	10	10	24
. Por “matarem” aulas	11	13	31	10	16
. Não fizeram as atividades propostas pelo professor	4	2	2	4	2
. Dispensa de aulas, a pedido do responsável	1	5	0	0	7
. Elogios	0	0	0	0	2
. Justificativas dos próprios alunos para as faltas	0	0	0	2	0
. Frequência baixa de alunos	0	0	0	4	0
. Excesso de faltas de alguns alunos	0	0	0	0	3
. Não trouxeram material ou uniforme de Educação Física	1	1	0	0	2
. Anotações da própria Direção	3	1	2	4	2
TOTAL	70	42	67	54	68

Para que fosse construído os DSC com os registros dos professores, optou-se por anotar apenas aqueles que se referiram ao comportamento “inadequado” dos alunos e por turma.

³ Durante o ano 2000, o quantitativo de alunos nas turmas foram: A turma 601. iniciou o ano letivo com 45 alunos(as) e terminou com 40 alunos(as) ; a turma 604 iniciou com 39 alunos(as) e terminou com 30; a turma 605 iniciou com 43 alunos(as) e terminou com 33; a turma 606 contava com 43 alunos(as) e terminou o ano letivo com 31. A turma 607 contava com 44 alunos(as) e terminou com 30 alunos(as).

⁴ As anotações no caderno de ocorrências desta turma só foram feitas até o dia 25/9 porque após essa data o caderno sumiu e não foi providenciado outro.

⁵ O caderno de ocorrências ficou desaparecido do dia 26/4 ao dia 11/6.

Expressões-chave/ Idéias Centrais: **“mal comportamento” – não fizeram as atividades propostas pelo professor .**

Primeiro DSC

TURMA 601 – 12 alunos e 30 alunas

O aluno W fala demasiadamente durante as aulas de W está agitando demais as aulas. Seu responsável deverá vir à escola.

O aluno S não atende aos pedidos da professora. Fala demais. Se levanta o tempo todo. Arruma problemas com os colegas. S continua com um comportamento ruim. O aluno S foi embora sem fazer o trabalho devido. ... saiu sem mostrar o trabalho feito em aula. É impressionante como o aluno S tem uma extraordinária capacidade de enrolar a execução das tarefas e envolver os outros colegas próximos a ele. Chamarei seu responsável. S voltou a fazer brincadeiras inconvenientes atrapalhando a aula.

O aluno LC foi retirado da sala por mal comportamento. ... não copiou a matéria de e ainda atrapalhou bastante a aula.

S e W se comportaram mal durante as aulas de Alunos com problemas de disciplina: W e LC.

Os alunos LC e S se comportaram mal durante as aulas de ... Não copiam a matéria no tempo normal, falam demais. LC e S não copiam os trabalhos. Só perturbam.

S e V estavam implicando um com o outro. Se persistirem nesta atitude, os responsáveis deverão vir à escola.

Alunos que conversam muito na aula de: LC, V e R.

Sem trabalho de casa: M, L, A, G, ... [havia o nome de 11 alunos, entre eles LC.]

Alunos com problemas de atitude: LC, W e S. ... LC e S.

O aluno J falou palavrão repetidamente na aula de

Os alunos W, D e K estavam brincando na aula de Foram chamados a atenção.

Não fizeram o trabalho de aula: S, LC, G, C e N.

Os alunos abaixo não se comportaram bem: A, J e W.

Não fizeram as atividades de aula: 3, 42 e 1. ... W, S e M.

O aluno S foi o campeão das ocorrências. É um aluno branco de 12 anos que, por ter sofrido um acidente aos 8 anos que lhe afetou a caixa craniana, a família acredita que o seu “mal” comportamento deve-se a isto. O segundo aluno, LC, tem uma história familiar complicada e sobre o terceiro, W, não obtive maiores informações. Destaque para a ocorrência em que os nomes dos alunos não foram citados, mas, sim, os números correspondentes na chamada.

TURMA 604 –24 alunos e 13 alunas

A turma está muito agitada atrapalhando o trabalho do professor.

Os alunos R e T foram retirados da sala devido ao não atendimento de silêncio da professora.

O aluno LP passou a aula toda distraído sem executar as tarefas de aula. Chamado várias vezes a atenção foi o último a sair pelo seu atraso na resolução de exercícios. discutiu com a colega D, chamando-a de “vadia”. Tenho observado que o aluno não faz as tarefas propostas e toda aula pede para descer.

Os alunos N e L brigaram dentro da sala.

Os alunos abaixo foram “embora” sem permissão após saberem que não teriam aulas de ... e, tendo que aguardar os dois tempos da professora de ...: B, D, AL, D, D, N, RB, W, W, F e LP.

O aluno DV não comparece uniformizado às aulas de EF e não atende às solicitações da professora.

Os alunos L, N, DS e A não fizeram o trabalho de Inglês na sala, a tempo.

Alunos que não realizaram as atividades de casa: DS, L, LP, N, K e T.

As alunas B, D e L não retornaram à sala de aula após o recreio. Segundo a turma, as citadas alunas estão namorando lá embaixo.

Esta era considerada como uma das turmas mais calmas. O aluno LP foi o que mais apareceu. Ele é um jovem afrodescendente de pele mais clara e cabelos crespos e fazia muito sucesso entre as meninas por ser alto, ter os olhos esverdeados e parecer com um modelo e artista de TV. O que chama a atenção aqui é como o espaço de sociabilidade está presente nas “ações rebeldes” dos alunos.

TURMA 605 – 23 alunos e 15 alunas

A aluna J está abusando do mal comportamento.

E e MP foram convidados a saírem de sala.

O aluno E insiste em não realizar as tarefas propostas. Limita-se a brincar, implicar com os colegas, não tem o livro durante as aulas, embora tenha recebido. Todo dia tem uma desculpa para justificar a falta de interesse. ... Além de não fazer o trabalho proposto em sala de aula, conversou o tempo todo e ao final do 2º tempo de foi convidado a sair de sala e aceitou sem nenhum problema. ... Não assistiu ao 4º tempo, além de jogar na lata de lixo a mensagem do “Dia das Mães” que foi entregue aos alunos neste dia.

O aluno S foi convidado a se retirar da sala de aula. Motivo: além de não ter material (livro texto) não tem caneta. Falava sem parar atrapalhando a tranquilidade (quase inexistente) da sala de aula.... Manteve uma atitude desrespeitosa com a professora na aula de

Gostaria de receber a visita do responsável pelo aluno F para comunicar a postura inadequada do rapaz. O rapaz apresenta um ar muito atrevido. Não faz as tarefas, não traz material, conversa e brinca, além de apresentar inúmeras faltas. Das 10 avaliações dadas em aula, o aluno tem apenas uma.

Alunos que mesmo presentes não fazem nada do que é proposto: F, E, PP, PS, F, RM, A e A .

É lamentável e muito desagradável a atitude de 6 alunos da turma 605. Os alunos têm um ar de deboche e passam todo o tempo atrapalhando o bom andamento da aula. São eles: PS, LM, RM, S, F e F .

O aluno PP foi convidado a se retirar da aula de Ao sair demonstrou uma atitude desrespeitosa para com a professora.

Os alunos E e A não realizaram a tarefa proposta para a aula, mesmo sabendo que a mesma era para nota.

Os alunos que mais apareceram nas ocorrências foram E e S. Ambos são brancos. Mas, esta turma apresentou um grande número de registros - 31 - referentes a “matar aulas”. Talvez, pelas aulas serem à tarde, quando as salas estavam mais calorentas, e os alunos possuírem idades mais avançadas, considerando –se mais adultos e mais responsáveis por suas vontades.

TURMA 606 – 29 alunos e 13 alunas

O aluno DCS foi retirado da sala por comportamento inadequado e desrespeitoso, sendo instruído a apresentar-se à Direção da Escola (não sei se o fez). Peço a atenção para o comportamento nocivo deste aluno que é repetente e se comportava mal desde o ano passado. É um elemento cuja permanência na Escola deve ser avaliada de vez que constitui-se em líder negativo. Além de tudo, é muito debochado. Em um primeiro momento e, para evitar maiores problemas futuros, sugiro a convocação do responsável para assinatura de um termo de responsabilidade, condicionante de sua permanência nesta EU ... tentou fazer a “cabeça” do aluno RM para “matar” a aula porém este não quis. ... está tendo um péssimo comportamento. Entra na sala sem pedir permissão, fala o tempo todo e faz questão de interromper as aulas. ... foi convidado a se retirar da sala de aula. Além de não realizar as tarefas, é extremamente desrespeitoso e sem limites.

O aluno RL recusou-se a copiar os exercícios do quadro e também não aceitou a ordem da professora para “consertar” o que tinha copiado errado no seu caderno.

O aluno MV retirou-se da sala de aula, alegando dor de cabeça. Estava tentando ficar deitado.

Os alunos D e A retiraram-se da sala porque não estavam interessados na aula deO aluno D acusou a professora de “implicar” com ele.

O aluno A não faz nenhuma atividade proposta pela professora. Limita-se a ficar de braços cruzados, com a cabeça baixa como se estivesse dormindo.

Como avaliação da turma em relação à responsabilidade da prova teórica a nota foi S com louvor, o que também me surpreendeu devido ao comportamento geral da turma ao longo do 1º trimestre.

Os alunos A, F, L, L, RL e RA retiraram-se da sala alegando que estavam passando mal com o cheiro que um deles colocou na sala.

Por não realizarem as tarefas propostas pelo professor, os alunos relacionados abaixo estavam presentes porém receberam falta: F, M, MV, RL e DC.

Alunos que foram convidados a se retirar pois nada faziam na aula de e além disto receberam falta: A, M e RL.

Os alunos M, RR, RL, LC não assistiram a aula de ... alegando que não aguentavam o cheiro de barbantino.

MA e M chegaram no 2º tempo e saíram sem permissão de ninguém, logo após a merenda.

Os alunos D e J não retornaram à sala de aula após o recreio pois estavam jogando bola na quadra.

Os alunos DC e RL passaram o tempo todo da explicação dos exercícios, brincando e atrapalhando a aula. Alguns alunos tiveram a permissão de fazer os exercícios na sala de aula em frente (a da turma 801- a sala foi deixada arrumada) porque os citados alunos não os deixavam trabalhar. A professora falou que se os dois citados alunos quisessem, poderiam fazer as tarefas na Secretaria. Não quiseram, portanto, a professora não tem a obrigação de receber esta tarefa que os dois queriam entregar posteriormente.

Alunos que nada realizaram em sala de aula durante a explicação e realização das tarefas. Portanto, não estavam presentes: F e MV.

Os alunos J, DC, DJ, L, F, RR, RT, D, L e L só assistirão as aulas após o comparecimento dos seus responsáveis. Motivo: destruição do mural do 2º andar e tumulto no corredor.

Esta turma era tida como uma das mais agitadas, sendo um grupo responsabilizado por isso. O aluno J, tido como um dos mais “bagunceiros”, é um aluno negro e o seu desenho e depoimento sobre a realidade referiram-se à violência. Durante as aulas de História era o aluno que mais se ligava às questões raciais.

TURMA 607 – 27 alunos e 16 alunas

FS e JC brigaram dentro da sala ao final do 3º tempo.

AA retirou-se da sala sem permissão após o grupo reclamar que ele não estava fazendo o trabalho pedido.

FS rasgou um dos trabalhos que estava no mural. ... comportamento inadequado. Teve o responsável convocado pelo professor de O aluno F após ter sido advertido no 1º tempo da aula de no dia de hoje por mau comportamento, “matou” as aulas de e de Segundo informações dos colegas, saiu da escola sem autorização. Faz-se mister observar melhor este aluno e tomar medidas para cercear seu comportamento pernicioso. ... sumiu com a bola de plástico. foi “convidado” a retirar-se da aula de É um aluno perturbador da ordem.

Os alunos C e PR dormiram durante os dois tempos de aula.

Não realizaram as tarefas: MC, MS e PR.

TS escondeu o trabalho do colega PE.

A aluna J dormiu parte da aula de dormiu todo o tempo durante a aula de

O aluno MH estava pichando a sala de aula e não quis apagar, quando observei que estava cometendo um erro grave.

Chegaram 15 min após o recreio e não puderam assistir aulas: A, BL e J.

Alunos que não trouxeram material para realizar uma atividade em sala de aula: MC, PR, AM, PE, JC, MH, S, V, C, A e W.

O aluno W foi convidado a se retirar da sala porque estava atirando bolinhas de papel nos colegas, impedindo-os de fazerem os exercícios. Também ao ser chamado a atenção disse que era mentira da professora....Durante a aplicação da prova, o que aliás, supertumultuado, o aluno W recusou-se a copiá-la do Quadro e imediatamente saiu da sala. ... jogou gaiota para o quadro negro. Instruído pelo professor a colocá-la na lata de lixo, fê-lo apenas parcialmente, recusando-se a corrigir o erro. A professora (coordenadora) compareceu à sala e tomou providências.

Os alunos PE, W, C e AM retiraram-se da sala porque não quiseram assistir as aulas de

Convidei os alunos J e W a se retirarem da sala de aula. Motivo: conversas, risos, brincadeiras durante a explicação da matéria.

Os alunos 3, 5, 7, 18, 23, 24 não subiram após o recreio. Aliás, “matar aulas” é uma prática comum nesta turma.

A aluna V pediu para ir ao banheiro, entretanto, ao sair da sala desligou a luz, para que a turma não tivesse aula ou agitasse o que não ocorreu pois todos estavam prestando atenção, graças a Deus, ao que a professora falava.

Tem sido um exercício de paciência observar e tentar conviver com a absoluta falta de respeito, educação e quaisquer outros valores com alguns alunos desta turma. Para que a aula transcorra num clima produtivo faz-se necessário a cada dia convidar alunos com conduta que foge aos padrões aceitáveis, a saírem do local. Alunos como AA, LC, M, AM têm um comportamento absolutamente inadequado (31/3).

A professora de ... concorda com a colega de e acrescenta os alunos MC e F.

Concordo inteiramente com as observações da professora de e acrescentaria o aluno W.

A aluna M retirou-se da sala sem permissão da professora e sem pedir a devida permissão.

O aluno JC ficou de cueca na Quadra.

Alunos convidados a sair da sala: AP e M. Motivo: agressão mútua.

É lamentável constatar que a situação observada em 31/3 é uma constante neste grupo. É importante incluir os alunos PR e V.

Segundo “relato” dos colegas, os Seguintes alunos estavam presentes no 2º tempo e em seguida foram assistir aos jogos da GF, sem autorização dos responsáveis e da Direção: B, C, F, H, LC, MS, PR, TL, C, M, MC.

O aluno MC permaneceu deitado sobre três cadeiras, enquanto este pobre mestre-escola colocava o texto no quadro. Em decorrência disto, foi “gentilmente” solicitado a abandonar a sala de aula, ambiente que lhe é, ao que parece, imprópria. Em consonância com seus maus hábitos e falta de educação, ao chegar ao corredor deu uma sonora gargalhada, com voz de falsete.

Os alunos LC e MF foram convidados a saírem de sala já que nada faziam em termos de atividades propostas pelo professor.

A turma 607 foi a turma que mais recebeu queixas dos professores. Mas, no decorrer do ano letivo, muitos alunos abandonaram os estudos – para trabalhar, fazer o serviço militar obrigatório – e a turma foi ficando menos “agitada”.

Mas, o que o Caderno de Ocorrências representa para os professores?

Para o professor J, de Geografia, em entrevista concedida a mim, o caderno de ocorrências “é um sistema ‘delatório’”. Nas suas palavras,

Eu escrevo muito pouco ali. Escrevo muito pouco ali porque é um sistema “delatório”, alguma coisa nesse sentido, mas, se a ocorrência acontece, ela que tem ser dita e falada na hora pro aluno saber, em que ele errou, porque ele errou, e dito pra direção ou a quem couber de direito. Mas, muitas vezes, aquele caderno de ocorrências pode servir para marcar o aluno. A ocorrência que está ali, ela fica pra sempre. Por mais que o aluno melhore, ele já tem um passado ali que está condenando ele. É como se ele não fosse mais um réu primário. Ele está sempre sendo um reincidente. Eu já tive casos de alunos nossos, da 605, não sei se você recorda do aluno S. Um aluno que chegou hoje na oitava série completamente diferente. Um aluno que senta na frente, participa, e é um aluno que não era assim na sexta série. Um aluno que criava problemas e se modificou. Modificou através do quê? O que levou esse aluno a modificar? Será que a escola contribuiu pra isso? Isso a gente tem que se indagar. Eu não tenho a resposta, mas, acho que a escola pode ser um caminho sim pra estar ajudando o aluno a enxergar que ele pode ser diferente do que dizem pra ele. Noutro dia

mesmo, dando aula para uma turma de oitava série, 804, turma mais velha, eles acabam incorporando essa coisa de turma mais velha, turma problemática, e aí eu dizia pra eles: “Olha, vocês estão sendo mal vistos por todos os professores. Professor está escrevendo e vocês estão assobiando, gritando, uivando. Parem pra pensar. Será que vocês realmente são assim ou vocês estão reproduzindo uma coisa que disseram que vocês são.” E aí, eles ficaram quietos, prestando atenção. Então, às vezes, a gente acaba assumindo um papel que não é da gente, mas, de tanto as pessoas dizerem que a gente é assim, a gente acaba incorporando essa capa e acaba reproduzindo aquilo. Então, eu conversei com eles que eles têm como mostrar que são diferentes e que são capazes de se transformarem por mais que todo dia digam que eles não são, por mais que todo dia digam sejam aquilo. Então, pra mim, pelo caminho da conversa, pelo caminho da educação.

Seguindo uma linha similar a esta, a professora MF, também de Geografia, argumenta:

O caderno de ocorrências é como se fosse uma delegacia. Mas, se nós tivéssemos outro esquema na escola, recursos humanos tipo: inspetor, coordenador de disciplinas como na época em que eu entrei para o magistério, inspetor não haveria necessidade do caderno de ocorrências. Na situação atual em que a Direção se encontra sem recursos humanos, ele é um instrumento pra você saber o que está acontecendo naquela turma. Qual é a atitude de determinados alunos com outros professores. O caderno até te facilita porque de repente você acha que aquele problema é só com você e olhando para o caderno de ocorrências você percebe que não.. Na outra escola em que eu trabalho - eu também faço hora extra num CIEP - tem inspetor e lá não tem caderno de ocorrências. Lá o inspetor sabe de tudo. Você passa o problema pra ele, ele chama o responsável. Você tem alguma dúvida sobre aquele aluno e ele te fala sobre ele... ele tem tais e tais comportamentos. Não é uma coisa legal o caderno de ocorrências. Parece que estamos voltando a uma ditadura. O controle sobre o que está acontecendo ali, mas, na situação em que a Direção não tem ninguém, sozinha pra tudo. Ele é um instrumento para o professor saber o que está acontecendo nos dias em que ele não está na escola, os acontecimentos que surgem durante suas aulas, os alunos que estão matando aula. Eu vejo por aí.

Numa posição contrária a estas, a professora I, de Língua Portuguesa diz que

Eu entendo a necessidade que uma escola de 5^a a 8^a séries tem porque o aluno por dia passa por vários professores. E quando você vê um destaque que é dado a alguns alunos, às vezes, a gente tem até mais sensibilidade pra ver que ele está passando por um mal momento. Então, o professor que entra após a saída do outro, ele não tem tempo de conversar nem passar porque a troca é imediata. Então o caderno de Ocorrências te facilita. Vem um pai à escola, a diretora quer saber sobre aquele aluno e o professor não está presente, ela recorre ao caderno de Ocorrências. Agora, eu vejo também que o aluno já teve mais “medo” do caderno de ocorrências. Hoje ele não liga se o nome dele vai para o caderno de

ocorrências. Eu o vejo mais essa necessidade administrativa e o destaque que você dá ao aluno. Eu gosto porque quando vejo o nome do aluno três, quatro dias naquele caderno, a gente presta um pouco mais de atenção, vê se pode ajudar, procura conversar. Eu vejo alguma utilidade. O aluno já desmitificou. Ele não tem mais aquele caderno como um mito. As minhas turmas você pode botar o nome quinhentas vezes, mas eu vejo essa validade. Acho que ele não tem que ser o centro. Acho que ele não substitui a conversa entre todos os professores sobre aquela turma, acho que o aluno tem que entender. A gente tem que dizer o que é o caderno. Mas o caderno não é só para se fazer queixas. É para escrever sobre o aluno que se afasta por motivo de doenças... eu acho muito interessante o caderno.

Nessa mesma linha segue o pensamento da professora H, de Ciências.

O caderno de ocorrências do professor, eu concordo porque se ocorrer um fato em sala de aula, aquilo tem que estar registrado porque nem sempre o professor está na escola. Ele vem três dias, trabalha em outras escolas e se o aluno cometer uma falta grave, está registrado e quando o responsável desse aluno comparecer à escola, ele vai ver que ali foi registrado o que o filho fez e de repente, o professor não está na escola naquele dia, então é uma forma de mostrar o que aconteceu. Eu não o uso sempre. Só quando há uma falta muito grave porque se o responsável for chamado à escola e eu não estiver tem como a pessoa relatar o que aconteceu. É uma forma de controle.

Para a Diretora da escola, M, o caderno de ocorrências também é necessário, pois,

o significado do caderno de ocorrências é o registro de fatos significativos de cada turma, ocorridos com os alunos: falta às aulas frequentemente, comportamentos inadequados para uma sala de aula ou outros locais do ambiente escolar, segundo normas estabelecidas, descumprimento constante de tarefas escolares (feito pelos professores); justificativa de faltas feitas por telefone e por atestados médicos (feito pela coordenadora pedagógica, diretora adjunta e diretora). A importância do caderno de ocorrências é ser fonte de consulta para os professores e a direção prestarem informações aos responsáveis, pois, os regentes de turma de 5ª a 8ª séries não trabalham todos os dias da semana.

A Diretora Adjunta S, também pensa assim:

O caderno de ocorrências surgiu da necessidade de anotarmos fatos que ocorriam no dia a dia da sala de aula ou fora dela, que julgávamos relevantes (problemas disciplinares, alunos faltosos, justificativas de faltas, atestados

médicos etc). A sua importância é que mantém o professor da turma, direção e responsáveis, informados do que está acontecendo.

A Coordenadora Pedagógica R, segue essa mesma linha de pensamento:

Como Coordenadora, o caderno de ocorrências me fornece dados para avaliar a situação da turma, de alguns alunos e até mesmo do desenvolvimento do trabalho do professor, além de me fornecer dados para conversar com os responsáveis.

A professora C, de Língua Portuguesa, enaltece o Caderno de Ocorrências:

Eu acho muito bom o caderno de ocorrências porque aí você toma ciência de fatos que aconteceram em determinadas aulas e que você não vê acontecer na sua aula. Porque de repente um aluno chega na sua aula ou você dá aquela pressão e ele fica quietinho ou então porque ele acha que aquela aula é boa – eu vou prestar atenção, eu vou ficar na minha. Se o professor dá mais liberdade, eu vou pintar o sete. E o que acontece? Quando você lê o caderno de ocorrências, eu mesma me surpreendo com determinados alunos – Mas, você não faz isso comigo! Eu até chego e falo: meu bem, o que está acontecendo aqui? Eu estou lendo aqui que você fez isso. Então eu acho importante o caderno de ocorrências porque aí você tem uma visão dos alunos do que aconteceu antes, nas outras aulas. Na sua você não vê acontecer isso e nas outras ele apronta. O caderno de ocorrência é importante pra isso. Pra que todos tenham ciência do que está acontecendo na turma. Nesse ponto ele é hiper importante.

Já o professor F, de História o usa pouco porque

Normalmente, o caderno de ocorrências é usado para dar queixas. Agora, eu pouco uso o caderno de ocorrências. No dia que a oitava série trabalhou – eu tinha dois tempos com eles – no primeiro tempo eles trabalharam, todo mundo trabalhou. Depois eles saíram para o recreio, para a Educação Física e depois retornaram mais agitados. Mas, eu já tinha escrito no caderno de Ocorrências – 804, Parabéns! Todos estiveram presentes e todos trabalharam com tranquilidade e serenidade, o professor de História agradece. Aí, eles voltaram agitados. Quando chegaram eu falei isso, mas, alguns – o Luciano, eu falei: quando falei na Secretaria que todos trabalharam, me perguntaram a seu respeito, Fulano de tal estava? Eu falei: você também trabalhou. Chamei um por um, esses que estavam agitados e já havia falado sobre o que tinha escrito e no dia seguinte um aluno que nunca copiava nada no caderno, deu o sinal do recreio e ele ainda não havia acabado de anotar lá no caderno dele, ele ficou. Pergunta-se: em outras épocas isso era possível? Então, milagres acontecem. São coisas inexplicáveis. Eu não tenho explicação. Por que é que naquele dia, eu saí da sala, deixei eles trabalhando, voltei e todos estavam trabalhando. A Katia que também é professora deles até se espantou. “Não tem professor?” Perguntou se eu tinha dado um sonífero para eles. Esse mesmo método que eu usei com eles, eu uso em outras turmas e não acontece. Às vezes não dá efeito nenhum. São coisas inexplicáveis mas muito agradáveis.

No entanto, para o professor R, de Inglês “ele pode ser um instrumento útil ou inócuo”.

Eu acho que ele pode ser um instrumento útil ou inócuo, dependendo. Acho que aqui na escola ele é um instrumento inócuo na medida em que ele não é utilizado para se adotar determinadas políticas de mutação da realidade. Eu até desisti de escrever no Caderno de Ocorrências porque eu percebi que tudo o que a gente escrevia não servia de base para nenhum tipo de medida, atitude e pra tentar mudar um pouco essa própria realidade. Acho que o caderno de ocorrências corre o risco de funcionar como uma delegacia policial se não for muito bem direcionado, se não for utilizado pedagogicamente. Desisti de escrever no caderno de ocorrências porque ele passou a ser um registro frio de uma realidade que não muda.

E, para a professora M, de Educação Musical, o Caderno de Ocorrências praticamente não existe: “Eu não uso o caderno de ocorrências. Não dá nem tempo.... eu não uso”.

Na tentativa de traçar a situação dos alunos que mais receberam queixas de seus professores no Caderno de Ocorrências, os agrupei por cor, gênero, idade e turma, explicitando a situação de cada um ao final do ano letivo.

Dos 8 alunos da turma 601 mais citados no caderno de ocorrências, 2 ficaram reprovados – um afrodescendente e um branco; 1 saiu da escola – branco e 4 foram aprovados – três brancos e um afrodescendente. E das 6 alunas mais citadas, 3 ficaram reprovadas – duas brancas e uma afrodescendente e 3 foram aprovadas – as três brancas.

Dos 10 alunos mais citados da turma 604, 3 ficaram reprovados – um branco, um negro que ficou reprovado por faltas e um afrodescendente; 6 foram aprovados – 4 brancos, um negro e um afrodescendente; um aluno branco foi eliminado por faltas. E das 5 alunas mais citadas, 4 foram aprovadas – três afrodescendentes e uma negra; uma afrodescendente saiu da escola.

Dos 11 alunos mais citados da turma 605, 2 ficaram reprovados – brancos; 7 foram aprovados – 3 brancos, 3 afrodescendentes e um negro; 2 foram eliminados por faltas – um branco e um afrodescendente. Somente uma aluna negra/e ou afrodescendente foi citada no caderno de Ocorrências e ao final do ano ela foi aprovada.

Dos 14 alunos mais citados da turma 606, 9 foram aprovados – 2 brancos, 5 afrodescendentes e 2 negros; 2 foram aprovados com dependências em duas disciplinas – um branco e um afrodescendente; 2 alunos saíram da escola – um branco e um afrodescendente e um aluno branco foi eliminado por faltas. Nenhum reprovado. Nenhuma aluna foi citada.

Dos 22 alunos mais citados da turma 607, 4 ficaram reprovados – 2 afrodescendentes, um branco e um negro; 10 foram aprovados – 3 brancos, 2 negros e 5 afrodescendentes; 8 saíram da

escola – 6 brancos e 2 afrodescendentes. Das 5 alunas mais citadas , 3 foram aprovadas – 2 negras e uma afrodescendente; uma aluna branca foi reprovada e uma aluna negra saiu da escola.

O que se pode perceber é que nas turmas onde a maioria dos alunos é branca – a turma 601, por exemplo – os alunos negros e afrodescendentes tiveram um maior número de reprovação do que nas outras turmas onde a maioria dos alunos é negra e afrodescendente, levando a crer que nas turmas onde há mais brancos, os alunos negros e afrodescendentes têm uma avaliação desvantajosa em relação ao primeiro grupo. Isso já não acontece quando estão majoritariamente concentrados numa mesma turma.

No cômputo geral, do total dos 108 alunos das cinco turmas, foram anotados 65 nomes e, destes, 33 eram brancos. Dos 33 alunos brancos, 18 foram aprovados, 7 saíram da escola, 3 foram eliminados por faltas e 5 foram reprovados. Dos 32 alunos negros e afrodescendentes, 22 foram aprovados, 6 foram reprovados, 3 saíram e 1 foi eliminado por faltas.

Do total de 102 alunas das cinco turmas, foram anotados 19 nomes, sendo que 6 eram brancas e, destas, 3 foram aprovadas e 3 reprovadas. Das 13 alunas negras e afrodescendentes, 10 foram aprovadas, 2 saíram da escola e 1 ficou reprovada, me levando a fazer algumas considerações:

- os meninos se submetem menos às regras e normas que as meninas, não importando a cor.
- as meninas se submetem mais às regras e um comportamento diferente, das meninas negras e afrodescendentes, daquele tido como o mais adequado para a escola, incomoda mais que o das meninas brancas.
- Dos 202 alunos que compunham as 6^{as} séries pesquisadas, 164 mantiveram-se nesta escola. Alguns mudaram de escola, outros saíram para trabalhar. De qualquer forma, um número considerável de alunos evadiu-se das turmas de sexta-série. E as turmas de faixa etária maior, foram as que mais apresentaram evasão: turma 601 (entre 11 e 12 anos) – 5 alunos/as (11%); turma 604 (entre 13 e 14 anos) – 9 alunos (23%), sendo que 4 negros e/ou afrodescendentes; turma 605 (14 anos) – 10 alunos (23%), sendo que 5 negros e afrodescendentes; turma 606 (entre 14 e 15 anos) – 12 alunos (28%) sendo que 4 negros e afrodescendentes e turma 607 (entre 15 e 18 anos) – 14 alunos (32%) sendo que 8 negros e afrodescendentes. Este fato me remete às palavras de Michael Apple (2000), quando ele expressa a situação escolar dos Estados Unidos:

Uma análise recente da relação entre a renda dos jovens e a taxa de evasão na escola secundária, realizada pelo National Center for Education Statistics

(Centro Nacional de Estatísticas Educacionais), dá uma rápida idéia do significado da renda para a conclusão da escolaridade. Os 20% mais pobres dos jovens entre 16 e 24 anos tinham uma probabilidade dez vezes maior de se evadir da escola secundária do que os 20% mais ricos da mesma faixa etária – probabilidade esta evidenciada por uma comparação entre as taxas de evasão dos dois grupos, de 24,6% e 2,3% respectivamente. E os jovens negros mais pobres tinham uma probabilidade 30 vezes maior de se evadir da escola do que os jovens negros mais ricos. (p. 121)

Resguardadas as devidas diferenças de contexto entre um país e outro, o que se percebe é que a pobreza – reforçada pela variável cor ou raça/etnia – afeta a escolaridade de todos aqueles que teriam nos estudos um meio de melhorar sua condição de vida.

O objetivo maior deste capítulo foi fazer uma relação entre as diferentes realidades encontradas no espaço escolar, levando-se em consideração o pensamento dos professores, fazendo algumas observações sobre a influência da variável cor no julgamento de alguns desses professores sobre os alunos mesmo que isso seja feito de forma inconsciente. Mas, pelas anotações no Caderno de Ocorrências, os professores não estão preocupados em determinar que tipo de aluno – no que se refere à cor – desrespeita as normas. Brancos, negros e afro-descendentes tiveram seus nomes anotados, de forma quase igualitária. E no que se refere ao comportamento em desacordo com as normas ditadas pela escola, a cor isolada não foi uma variável significativa, mas, a idade dos alunos combinada com a cor, sim.

Talvez, o mais significativo nesta análise seja perceber o quanto o professor precisa estar se formando, continuamente, para lidar com um contexto heterogêneo e desigual. Célia Frazão Linhares (1995) afirma que “o professorado ainda está longe de ter uma formação específica e geral que o permita entender com clareza os desafios do nosso tempo. O professor que podemos encontrar nas salas de aula é um profissional mal pago, formado a partir das piores condições.” (p.173) Além disso, o recém-formado professor, ao entrar no mercado de trabalho, ou seja, numa sala de aula, depara-se com uma situação muito diferente daquela idealizada por ele. A escola não é aquele espaço romantizado e nem os alunos são *tábulas rasas* onde o conhecimento pode ser depositado ao “bel-prazer” do professor. Eles trazem para a sala de aula suas experiências, sua visão de mundo que nem sempre vêm de encontro à visão de mundo desse professor. Nas palavras de Giroux & McLaren (1994)

Para muitos professores que se vêem lecionando para alunos de classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o

entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que freqüentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles”. (p.134)

Apontar o desinteresse dos alunos e de suas famílias como a causa principal do fracasso escolar é uma expressão dessa “alienada postura defensiva”, deixando-se, dessa forma, de responsabilizar outros elementos ou outros fatores que também contribuem para o fracasso. Recorrendo de novo à Célia Frazão Linhares (1992), “lamentavelmente, a ideologia dominante faz penetrar dentro da escola alguns mecanismos de “culpabilização da vítima”. (p.23) A formação inadequada à realidade que a grande maioria dos professores vão encontrar nas salas de aula, aliada aos baixos salários trazem para o exercício do magistério um profissional desprestigiado, descontente e, portanto, desmotivado.

“A educação não transmite a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente(...) ela transmite, no máximo, **algo da** cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade (...) (Forquin, 1993, p. 15) [os grifos são do autor]. A complexidade de cultura e de valores exige, portanto, para os professores, uma formação comprometida com “questões de emancipação e transformação”. Essas questões vão combinar, de um lado, “conhecimento e crítica” e, de outro lado, “um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas”. (Giroux & McLaren.p.138)

A universalização do conhecimento é apenas um ideal. O sentimento universal de humanidade é europeu e ocidental e traz embutido valores que até agora têm sido justificativa para a opressão. Não que tenhamos que desprezá-los, mas, sua leitura deve ser histórico-crítica. Nesse sentido, vale a pena recorrer mais uma vez a Iturra (1997)

Longe de mim pensar que é infelicidade o que se deve entregar à infância (...)O próprio pequeno, que já tem suficientes atribulações para entender as letras e os números, já tem a sua quota de infelicidade, a par e passo com a alegria. No entanto, se a vida social tem altos e baixos, alegrias e infelicidade; se é uma corrida para ganhar dinheiro, porquê apresentar só uma parte do real que parece ser mágico? É uma maneira de formar seres humanos que fiquem logo desapontados com as actividades, deveres e obrigações, e não entendam a sua própria tristeza, depressões e perdas. Para um mundo cujo objectivo é ganhar, a felicidade aparece como o meio utilizado pelos doutores para incutir o saber. (p.43)

A felicidade à qual Iturra refere-se está relacionada com a transmissão de saberes de forma acrítica e ahistórica, como se toda bagagem cultural já existente no mundo fosse adquirida

como num passe de mágica ou como prêmio para alguns e não como construção humana onde embates foram travados, conquistas feitas e desfeitas, enfim, como se o movimento dinâmico e conflitual da história não fizesse parte de toda realização humana: conceitual, cultural, pragmática etc. A cultura daquele a quem Iturra chama de doutor, faz do “campo intelectual uma tentativa de afastar a pequenada do que é denominado subjectivo, para entrar no campo analítico do objectivo”.(p. 44) Não está em discussão aqui o quanto é difícil passar do “afazer emotivo da vizinhança e do lar para o racional da instituição que ensina teoria” (idem), mas, adquirir o conhecimento é um trabalho árduo e nem sempre se tem elementos de apoio nos lares. O professor, portanto, precisa estar atento para esse “rito de passagem”, ou seja, do campo sensorial para o racional e abstrato, incluindo, nesse campo, atividades que possam minimizar o preconceito racial na escola e conseqüentemente na sociedade.

CAPÍTULO V

O PRECONCEITO RACIAL NAS ENTRELINHAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Agnes Heller (2000) conceitua preconceito como “um tipo particular de juízo provisório”. Por esse caráter provisório, ele pode se alterar e modificar-se na atividade social e individual. E, estando o preconceito ligado à cotidianidade, ele desempenha uma função importante nas diferentes esferas, mas,

não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam. Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos, e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente. (Agnes Heller, 2000, p.43)

Se o preconceito provoca o fracasso pessoal, ele é limitador das potencialidades do sujeito e como tal não permite que esses sujeitos possam viver a vida, já tão limitada, em sua plenitude possível. “Por um lado, assume-se estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro eles nos são “*impingidos*” pelo meio em que crescemos”. (p. 44) Nesse sentido, pode-se passar muito tempo até que se perceba criticamente tais esquemas impostos. Às vezes, passam-se gerações inteiras sem que se problematizem os estereótipos de comportamento e pensamento. Outras vezes, pode-se questioná-los num menor espaço de tempo.

Como Agnes Heller, Sant’Ana (2001) faz relações do preconceito com o fenômeno social, no entanto, o coloca na esfera dos fenômenos psicológicos porque ele está baseado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas, ou seja, encontra-se na esfera da consciência dos indivíduos, pois, ninguém é obrigado a gostar de alguém, mas, é obrigado a respeitar os seus direitos. O preconceituoso nem sempre fere os direitos, de fato, do outro, mesmo que não alimente grandes simpatias por esse outro. Preconceito é, portanto,

uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (Sant’Ana, 2001, p. 54)

Bernd (1994) chama a atenção para o caráter de inflexibilidade que está contido no sentido da palavra preconceito. O indivíduo preconceituoso é aquele que se prende a uma determinada opinião numa posição dogmática que o impede de ter acesso a um conhecimento mais fundamentado da questão que o levaria, talvez, a uma nova avaliação de suas opiniões.

Apesar do preconceituoso nem sempre ferir os direitos do outro, isso não quer dizer que tal tipo de sentimento não possa vir a se tornar prejudicial, pois, o preconceito é o primeiro passo para uma atitude discriminatória e discriminar significa separar, distinguir, estabelecer diferenças.

O propósito desta parte do estudo constituiu-se em procurar identificar nas manifestações dos professores e alunos, atitudes, palavras, preferências e reações que possam conter significados preconceituosos com relação às características raciais dos indivíduos. Para tanto, num primeiro momento, foram analisadas as respostas dos alunos que, diante de fotos de indivíduos de raças diferentes, deveriam manifestar suas preferências estéticas, justificando a resposta. Num segundo momento, foram analisados os depoimentos de professores em entrevistas concedidas a mim.

. Preconceito Com Relação À Aparência

Foram analisadas as opiniões de 129 alunos de sexta série, sendo que 70 do sexo masculino e 59 do sexo feminino. Dos setenta alunos, 36 eram negros e afrodescendentes e 34 eram brancos. Das cinquenta e nove alunas, 35 eram negras e afrodescendentes e 24 eram brancas. O preconceito em relação à cor ou à aparência, pelos alunos, foi revelado nas respostas a uma das questões do questionário aplicado em que havia quatro fotos de pessoas jovens: dois rapazes – um negro e um branco – e duas moças – uma branca e uma negra, acompanhadas da seguinte pergunta: **Qual dessas pessoas da foto é a mais bonita? Por quê?**

Considerando o número total de alunos, a moça branca foi a campeã dos votos porque desses 129 alunos, 57 (44,1%) votaram nela. Mas, isso se deve, principalmente, aos votos masculinos, pois, dos 70 alunos, 50 votaram na moça branca. Os sete votos restantes foram das meninas. Esse dado revela que existe uma diferença entre as manifestações masculinas e femininas: enquanto que os alunos não votaram em fotos de indivíduos do mesmo sexo, as alunas votaram em ambas as fotos. Quer dizer, elas fizeram escolhas por fotos de pessoas do mesmo sexo demonstrando

que, nesse aspecto, elas estão um pouco mais distanciadas dos estereótipos preconceituosos machistas que ainda imperam em nossa sociedade.

Por escolha das meninas, tanto negras e afrodescendentes quanto brancas, o rapaz negro foi o segundo mais votado – 31 votos que correspondem a 24% do total de alunos. Das 35 alunas negras e afrodescendentes, 21 escolheram-no e das 24 brancas, 10 o escolheram. O número de alunas negras e afrodescendentes que votaram no rapaz negro foi o dobro dos votos das alunas brancas, mas, se for levado em conta que a grande maioria dos alunos – negros, afrodescendentes e brancos – votaram na moça branca, pode-se dizer que aqui as alunas não levaram a cor branca em consideração tanto quanto os alunos de sexo masculino.

A moça negra foi a terceira mais votada, com 17 votos (12,4 %) e o rapaz branco foi o que teve menos votos - 11, representando 8,5% . As jovens alunas estão dando preferência aos rapazes negros? O preconceito está diminuindo nessa faixa etária ou é o modismo? Afinal, são várias as figuras masculinas negras que estão fazendo sucesso na mídia.

Dos dez (10) alunos que não fizeram escolha, quatro (4) meninas negras e afrodescendentes alegaram como motivo para isso o fato de que não gostaram de nenhuma pessoa das fotos ou não acharam ninguém bonito. Duas (2) alunas brancas disseram que todos eram bonitos e uma também (1) achou todos parecidos. Um (1) menino branco disse que não fazia questão da aparência física quando é levado a fazer esse tipo de escolha e dois (2) meninos brancos consideraram todas as pessoas das fotos feias. Três alunos fizeram mais de uma escolha o que não foi considerado para efeitos de análise.

TABELA 3

Distribuição das alunas (F) e alunos (M) por escolha da foto considerada "mais bonita". (N =129)

Foto Etnia		Moça branca	Rapaz negro	Moça negra	Rapaz branco	Nenhuma escolha	Outras respostas	Total
Negro(a) e afro- descendente	M	24	-	11	-	-	1	36
	F	2	21	1	7	4	-	35
Brancos(as)	M	26	-	4	-	3	1	34
	F	5	10	1	4	3	1	24
Total		57	31	17	11	10	3	129

Analisando os dados e justificativas, de acordo com cada uma das fotos escolhidas, temos:

. Escolha da foto da moça branca

Como justificativa para a escolha da foto da moça branca, as meninas negras e afro descendentes a consideraram alegre, extrovertida e simpática. O que predominou na escolha dos meninos negros e afrodescendentes pela moça branca foram os cabelos lisos, a beleza, os olhos atraentes e belos, o sorriso bonito e o jeito de inteligente.

Já as meninas brancas escolheram a foto da moça branca justificando os cabelos lisos, o sorriso simpático e bonito e os olhos lindos. Os meninos brancos a escolheram por causa da beleza, da simpatia, pelo olhar atraente, por considerá-la inteligente e também pelos cabelos longos, lisos e bonitos. Uma menina branca disse literalmente que ela preferia pessoas com cabelos lisos .

Um menino branco, talvez preocupado com o julgamento que se poderia fazer dele, disse: “Não é porque sou preconceituoso, é porque ela é a mais atraente”. Enfim, percebe-se que a maioria das justificativas concentrou-se nos aspectos físicos e os cabelos lisos foram uma constante nessas justificativas. Essa constatação me remeteu ao texto de Gomes (2002) que chama a atenção para o fato de que apesar dos avanços dos estudos sobre educação, cultura e relações raciais, ainda falta à escola problematizar certos aspectos que envolvem a questão racial. Dentre eles destacam-se “as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar”. (p.1)

Ao realizar uma pesquisa etnográfica em salões étnicos para o doutoramento em Antropologia, a autora constatou que várias depoentes reportaram-se ao corpo e aos cabelos, dando um destaque especial à trajetória escolar. Nas suas palavras,

a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos . A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético.(p.1)

Os estudos de Gomes(2002) revelaram que o cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados no processo de representação e explicitação das impressões sobre o negro porque desde a escravidão, o cabelo “tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito

dentro do sistema de classificação racial brasileiro” (p.4). Essa situação tem impregnado as práticas pedagógicas e as vivências escolares, sabendo-se que a escola não é somente uma instituição formadora de saberes escolares. Ela é também formadora de saberes sociais e culturais. Nas próprias palavras da autora

São nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescentes negros, muitas vezes contrária àquela aprendida na família. Em alguns casos, é o cuidado da mãe, a maneira como a criança é vista no meio familiar que lhe possibilitam a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a e a elaboração de alternativas particulares para lidar com o cabelo crespo. Nesse caso, podemos inferir que saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado com estratégias individuais de construção da identidade negra. (Gomes, 2002, p.7)

A valorização do cabelo liso em nossa sociedade não é somente a expressão de uma vaidade corriqueira, cotidiana, pois, o cabelo ainda é usado como critério para classificar padrões de beleza. As mulheres negras e afrodescendentes, que por escolha ou falta de opção não alisam os seus cabelos, são colocadas numa posição de inferioridade racial determinada por um ideal de beleza convencionado como o mais adequado. Esse fato influenciará na constituição das subjetividades, principalmente, na de crianças e jovens.

Mais especificamente, para os jovens, a formação de subjetividades é de extrema importância no processo de tornar-se negro, pois, este período de vida é um dos momentos mais fortes na construção dessa subjetividade. A forma como o jovem vai lidar com as experiências vivenciadas nessa fase é que vai provocar traumas ou desenvolturas diante dos dilemas étnicos/culturais. Recorrendo mais uma vez às palavras de Gomes(2002)

Para o/a adolescente negro/a a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo de vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. (...) A rejeição do cabelo, muitas, vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixo auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família.(p.9)

E a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução desses estereótipos criados pela nossa sociedade.

. Escolha da foto do rapaz negro

A maioria das meninas tanto as brancas como as negras e afrodescendentes escolheram o rapaz negro porque o consideraram um rapaz “sarado”. Isso significa dizer que elas consideraram que ele tem o corpo com os músculos bem definidos, através de exercícios físicos, ginásticas e musculação. Falaram também dos olhos e do olhar “picante e penetrante”. Essas justificativas nos leva a inferir que a figura do rapaz negro está associada a músculos, à força muscular, à sensualidade . Apenas duas alunas afrodescendentes referiram-se à aparência de responsável, trabalhador e inteligente e uma menina branca o achou educado, responsável e feliz. Mas, de qualquer forma as meninas deram preferência aos rapazes negros. Novamente, pergunto: o preconceito em relação ao negro está diminuindo entre as meninas nessa faixa etária ou isso deve-se ao fato de que várias figuras masculinas negras estão fazendo sucesso na mídia como jogadores de futebol, pagodeiros, enfim, figuras atléticas, de sucesso e com uma posição financeira bem atraente?

. Escolha da foto da moça negra

O que predominou na escolha dos meninos negros e afrodescendentes pela moça negra foi o fato de a terem considerado atraente e por ela ter os “dentes limpos”. Só um aluno falou da beleza. Uma menina afrodescendente ressaltou que não era pela cor e um menino negro disse que ela não precisava ser muito bonita, mas, sim, educada, deixando transparecer, portanto, que ele a escolhia não pela sua beleza, como foi pedido no enunciado da questão, mas, pelo caráter que julgava ela possuir .

Os meninos brancos (4) que a escolheram, o fizeram pelos mesmos motivos: por ser atraente, simpática e educada. Um menino a considerou a “mais bonita da foto”.

Percebe-se que entre a moça negra e a moça branca há uma diferença nas justificativas. Enquanto a moça branca foi exaltada mais pela beleza, a moça negra foi mais exaltada por ser atraente e simpática.

. Escolha da foto do rapaz branco

As meninas que escolheram o rapaz branco o fizeram porque o consideraram lindo, simpático, atraente, alegre e uma menina branca disse que ele passava uma certa confiança. Coisa que não foi dita sobre o rapaz negro.

. O Significado das Preferências

O que se pode extrair desses dados? Que os alunos e alunas, da faixa etária entre 11 e 18 anos – bem jovens ainda – tanto pela foto que escolheram quanto pelas justificativas, valorizam a aparência física ou seja, o aspecto físico é sempre levado em consideração nos primeiros julgamentos que as pessoas fazem umas das outras e, o olhar sobre o corpo negro na escola, a forma como alunos e professores tanto negros quanto brancos lidam com essa questão, evidenciam as diferentes visões e percepções culturais de um grupo em relação a outro.

Existe por trás desse julgamento de valor, uma cultura que é perpassada por todas as classes e categorias sociais. Essa cultura – a da estética européia – que é moldada nos valores da classe dominante termina por colocar os negros e afrodescendentes numa dupla desvantagem: além da discriminação que ele sofre por sua situação econômica desfavorecida, ele sofre também discriminação pelo seu fenótipo. Os dados obtidos confirmam a visão de Souza (1983)

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é que afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos [e culturais] que discriminam uns em detrimento dos outros. (p.29)

Esta afirmação de Souza data de 1983 e, no entanto, aplica-se ainda ao contexto atual brasileiro. Muito pouco mudou de lá para cá e a educação escolar também pouco contribuiu para amenizar essa situação. Aos padrões ideológicos apontados por Souza eu acrescento o padrão cultura porque como foi fundamentado no capítulo II, ao se refletir sobre o conceito de cultura é preciso considerar que as instituições sociais – no caso a autoridade da estética branca que apesar de não institucionalizada oficialmente foi instituída pela sociedade - são os suportes sociológicos da cultura, pois, constituem-se no principal canal de conservação e inovação dos valores e conhecimentos.

Cultura é, portanto, construção histórica, heterogênea, e como tal é expressão de vivências distintas e personalizadas que devem ser respeitadas, e, sendo a escola um local de representações de culturas, é também um processo de produção dos mais variados símbolos, representações e significados. Apesar das respostas muito parecidas nessa pergunta feita sobre as fotos, isso é percebido no dia a dia escolar onde esses símbolos, representações e significados aparecem em cada discurso feito, em cada atividade executada, em cada relação que se estabelece entre alunos, professores, funcionários e direção. Ainda percebe-se tal fato nas entrevistas concedidas pelos professores e por uma funcionária administrativa sobre a existência, ou não, do preconceito racial na escola .

. O Preconceito no Imaginário dos Professores

Para identificar as representações de preconceito no imaginário dos professores e de uma funcionária administrativa entrevistada, recorreu-se novamente à metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) onde buscou-se resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos, ou seja, os discursos dos entrevistados deram pistas para a construção de um significado constituído pelos próprios discursos.

A questão geradora do DSC versava sobre as concepções dos professores e da funcionária administrativa em relação à existência ou não do preconceito racial na escola. Dos onze (11) professores entrevistados, oito (8) acreditam existir o preconceito racial na escola e três (3) não acreditam ou dizem não observar. A funcionária insere-se no grupo dos que acreditam existir preconceito racial na escola.

Discursos dos que acreditam existir preconceito racial na escola:

. Expressões-chave/Idéias Centrais: **preconceito disfarçado – aluno sendo chamado de macaco**

... No Brasil existe o preconceito racial, embora, de uma maneira disfarçada, mas existe, existe muito ainda porque a gente vê mesmo. Eu, pelo menos, graças a Deus, eu não sofro muito na pele esse preconceito, mesmo eu sendo da cor negra, mas, eu vejo aqui na escola. Já vi vários

alunos, já presenciei vários sendo humilhados, sendo chamados de macacos, até mesmo com professores de origem negra. Embora eu acho que existe, mas, existe de uma maneira disfarçada, até porque agora é crime. As pessoas têm pensar no que dizem. Ninguém vai sair por aí falando abertamente até porque sabe que pode ter um prejuízo sério. Mas, disfarçadamente tem e muito. Já fiquei sabendo de casos aqui na escola e na Secretaria eu vi um aluno chegou com outro que o tinha chamado de macaco. Isso eu vi. Penso que os professores fazem algum trabalho sobre isso porque agora tem o Dia da Consciência Negra, têm tantas coisas, mas, isso acho que vem da formação da pessoa. (Funcionária MP – trabalhava na escola desde 1998 e tem o Ensino Médio)

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **escola reprodutora da sociedade – mito da democracia racial – preconceito na família e na mídia.**

... assim como existe na sociedade, isso não é dito, não é abordado porque ainda choca. Muitas pessoas preferem dizer que não existe, que isso é uma questão simplesmente social, que a discriminação que existe no Brasil é social. Ainda existe aquele mito da democracia racial, mas, que pra mim, na realidade não existe. Essa democracia, ela não existe. O preconceito é percebido, muitas vezes, no discurso que um colega faz para o outro, do que ele reproduz e vê na sociedade, do que ele vê na mídia, do que ele vê na televisão, do que ele vê no jornal, do que ele vê no jornal de quem é morto. Quem é que morre mais no Brasil. Onde se morre mais que é nas periferias. Quem é que mora nas periferias? Se fizer um estudo, a gente vai perceber que é a população negra que mais vive na periferia. E ao mesmo tempo, esse outro Brasil que a gente conhece, esse Brasil que passa pra maioria da população na televisão, é um Brasil que, na realidade, essa periferia não vive. Então, ela vai querer reproduzir no seu dia a dia, esse modo de vida que ela não vive. É o modo de vida que tem na novela, que tem no filme, que a televisão passa e a gente percebe esse choque, esse conflito em sala de aula quando eles chegam na realidade deles, que é o da proximidade do dia a dia deles. Então, o coleguinha vira e mexe vai reproduzir o preconceito que ele percebe na família dele, que muitas vezes, por uma questão educacional, vai reproduzir esse preconceito que a sociedade permite. É o modelo de apresentadores de televisão. Vai cair naquela velha história de apresentadores infantis, de apresentadores de telejornais, de quem se dá bem na vida, na novela, até também na fala de

muitos colegas, infelizmente de muitos professores que por uma simples questão de pré-conceituar mesmo, pelo estereótipo, pela figura da pessoa, já coloca, já classifica aquela pessoa pela aparência. É um preconceito. A gente pode estar evitando esse quadro de preconceito que é racial sim, que é econômico, que é racial e o racial é bastante predominante também. (Professor J)

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **preconceito contra os mais pobres – preconceito do negro com o próprio negro**

... isso, depende às vezes de épocas. Têm épocas que você tem turmas que não percebe. Tem épocas que isso está presente de uma maneira muito forte. Eu não percebo só preconceito racial, eu percebo preconceito contra os mais pobres. Na nossa realidade de alunos existe uma determinada pobreza, mas, eu percebo que os mais pobres, então, às vezes chamam de favelado, favela não sei do quê. Conforme o assunto, eles olham no livro uma figura – Fulano é da favela tal. Quer dizer, então não é só o preconceito racial. É um preconceito contra o mais pobre em geral. Agora, o preconceito racial eu percebo no próprio negro, no branco contra o negro e às vezes vice-versa. Por exemplo, do negro eu já escutei expressões do tipo “Sou negro, mas, sou inteligente”. Quer dizer, isso no fundo é alguma coisa que não bate bem. Não precisa dizer que é negro pra dizer que é inteligente. Então, alguma coisa não me soa bem. Às vezes é um outro que chama de macaco ou coisa desse tipo. É uma porção de coisas assim desse tipo. Eu não me lembro das expressões que ... pra dizer a verdade têm épocas que eu percebo mais. No momento atual, esse ano, eu não tenho percebido isso em nenhuma turma que tenha me chamado a atenção. Pode ser que entre eles tenha, mas, assim de aparecer ... têm épocas que aparecem muito nitidamente, muito nitidamente a gente percebe preconceitos de fato. (Professor F)

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **problemática racial escamoteada - realidade social do país – preconceito entre os alunos – influência dos meios de comunicação – escola como reprodutora .**

... A problemática racial na escola se apresenta mais ou menos como a problemática racial no Brasil. Ela é disfarçada, é muito escamoteada, e a gente percebe que na realidade educacional

do país, o problema étnico está muito ligado ao problema social. Diretamente ligado ao problema social. A gente percebe isso se formos comparar, por exemplo, o quantitativo de alunos negros e mulatos na escola pública com a quantidade de alunos negros e mulatos em escolas de alunos de classe média alta. Eu por exemplo, posso dizer, por observação direta, que se nós fizermos um levantamento da quantidade de pessoas de cor branca que freqüentam as escolas de classe média alta, ela é muito mais elevada do que na escola pública. Eu observo que no Colégio Pentágono, quando eu ia buscar os meus filhos, que é um colégio particular considerado de classe média, pelo menos, eu observava que raramente, à saída dos alunos – eram centenas de alunos saindo – raramente se observava um negro. Era raro a gente observar a presença de um negro. Eles eram realmente uma exceção. Até existiam, mas eram exceção enquanto que na escola pública acontece exatamente o contrário. O número de indivíduos que nós podemos rotular de negros, quer dizer negros propriamente ditos e mulatos, é muito grande, muito expressivo. Então, esse aspecto racial, ele está muito ligado à realidade social do país em que os negros e mulatos realmente representam uma classe social menos favorecida, mais pobre que tem mais acesso àquilo que é chamado público do àquilo que é chamado privado ou particular. A gente pode até observar isso nos planos de saúde. Os detentores de plano de saúde, a maioria são de tez branca e não negra. Se existe preconceito racial na escola, eu acho que existe. Existe entre eles, inclusive. (...) Eu acho que isso está muito enraizado na prática das pessoas porque o Brasil é o país que tem o pior tipo de racismo no mundo, que é aquele racismo disfarçado. Não existe racismo, todo mundo é igual, mas, a gente sabe que na prática não é bem assim. A coisa não funciona assim. Existe sim preconceito e o pior dos preconceitos que é o velado. Aquele preconceito disfarçado. A gente percebe esse preconceito racial em todos os aspectos da vida social. No mercado de trabalho, no mundo publicitário, até no mundo da ficção. Nas novelas a gente percebe isso. Então, isso que acontece na escola não é nada mais nada menos do que a reprodução do que acontece na realidade lá de fora porque a escola não é uma ilha da fantasia. A escola apenas reproduz a realidade do país, o comportamento exterior se repete aqui dentro, ele se reproduz aqui dentro. Então acho que existe sim. A gente percebe na sala. Eu até já chamei a atenção de alunos por causa desse tipo de comportamento entre eles. Destrataram-se racialmente porque há uma certa concepção de superioridade da raça branca por mais que se queira disfarçar isso. A gente percebe, isso está presente na linguagem, nessas expressões famosas: o negro de alma branca e coisas desse tipo. Jesus aparece caracterizado como loiro de

olhos azuis, embora lá na terra dele não existam loiros de olhos azuis. Provavelmente ele era um sujeito de pele azeitonada, mas ... os santos, a gente vê a representação dos santos nas igrejas, as nossas senhoras são todas loiras. Seria assim meio estranho a gente querer que as pessoas adorassem um Jesus negro. (...)Então esse tipo de preconceito existe na religião e não deveria ter, mas ela existe. O número de padres negros ordenados é mínimo. Então, o negro ainda está muito afastado das áreas que são freqüentadas pelos brancos e quase sempre ele fica com as sobras e como a escola pública hoje não é uma escola de boa qualidade, ele recebe uma educação de má qualidade, o que só faz reproduzir o sistema e aprofundar o abismo.(...) e com isso o negro recebe uma educação de segunda mão, de segunda linha, de segunda qualidade e ele vai continuar sendo alijado do mercado, vai continuar com as sobras. Essa é a verdade. Pra mudar isso eu acho complicado. Talvez a longuíssimo prazo se consiga alguma coisa.(Professor R)

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **preconceito entre os alunos – violência verbal – outros tipos de preconceitos - preconceito contra o branco.**

...eu observo o preconceito racial na escola naqueles apelidos que uns colocam nos outros. Começam a chamar “Ô macaco!”, “Ó seu isso, seu aquilo”. Eu acho que isso é ter preconceito e essa maneira deles tratarem o outro, estão mostrando a agressividade deles, até uma certa violência nas palavras porque a violência não é só física, até no modo de falar você demonstra violência. (...) Acho que a problemática do preconceito tem que ser abordada mesmo, não só no aspecto racial porque senão fica parecendo que a gente está batendo só em cima dessa coisa, dessa tecla. Está batendo só em cima disso e eu acho que a gente tem que ver também todos os tipos de preconceito e não apenas um porque, inclusive, quando você aborda o preconceito racial, os próprios alunos perguntam – eu já tivesse isso, um aluno bem clarinho – e em relação ao branco? Não é só ... quando a gente fala em preconceito racial pensa sempre na agressão do branco contra o negro e a gente tem que lembrar que não existe só isso. Há o preconceito contra os judeus e eles são brancos, são claros pelo menos. Pele clara. Então eu acho que a gente tem que abordar preconceito físico, outros tipos de preconceito.(...) Então dentro do preconceito a gente tem que trabalhar o preconceito amplo. Todos os aspectos dele. E no racial a gente não tem que mostrar essa diferença do branco pro negro, acho que também tem que mostrar que o

Hitler também foi preconceituoso em relação aos judeus e que no fundo é uma doença. Nasceu da mesma forma e vai morrer mesmo. Se alguém ficasse pra sementeira então podia ser diferente. (Professora C)

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **escola como reprodutora – superação do preconceito pelo vínculo de vizinhança – livros didáticos melhores – preconceito ente os alunos.**

... a escola é o reflexo do Brasil. Diz que não tem preconceito racial e tem. Então, o que você vê na escola é a reprodução da vida lá fora. O aluno diz que não tem preconceito, o professor diz que não tem preconceito, mas, todo mundo tem um pouco. O que a gente tem na escola menor é que há um predomínio da classe ... quer dizer há mais crianças da raça negra e mulata porque o Brasil é um país muito miscigenado, vê-se pelo nossos cabelos e tudo. Então você tem em menor ... você não tem grandes abusos porque a maior parte já é constituída pela raça negra, pelos mulatos. Você observando as turmas 701, 702, vai ver que há crianças mais claras e que a grande concentração de alunos negros está nas turmas de número mais elevado. Se você observar, as crianças fora da faixa etária são em sua maior parte, negras. São mulatos. Então, o preconceito existe porque quando se faz essa observação, eles têm os conceitos mais baixos. Você tem poucos negros, ainda em comparação numérica, se destacando com conceitos PS (Plenamente Satisfatório¹). Têm vários mas não é por aquele quantitativo. Então, o preconceito também a escola tem e pratica. Alunos por faixa etária, vai ver lá - a maioria negros. Alunos com conceitos mais baixos, negros. Então eu digo que a escola pratica a mesma coisa que a sociedade. No dia a dia, há um pouco mais de tolerância. São vizinhos, se conhecem muito, mas, mesmo assim um ou outro está sempre ofendendo o outro com palavras relativas à raça. Então, a questão racial é um pouco melhor resolvida na sala de aula porque eles trazem vínculos lá de fora. Como eles são vizinhos, têm o mesmo grau de dificuldade econômica, o preconceito não explode no dia a dia. Você só o observa quando analisa resultados. Mesmo assim nós temos crianças altamente preconceituosas, mas, aí não digo que seja somente em relação à raça. Acho mais forte o da religião. Na escola, as crianças que são filhas daqueles evangélicos quase fanáticos ou fanáticos, trazem acirradas o preconceito da religião muito maior que o racial. Na

¹ A rede pública municipal do Rio de Janeiro classifica os alunos de acordo com os seguintes conceitos: PS – Plenamente Satisfatório (acima de 70% de aproveitamento escolar); S – Satisfatório (entre 41% e 69% de aproveitamento escolar) e EP – Em Processo (abaixo de 40%).

escola eu vejo isso em relação aos evangélicos. Em relação a outras religiões, não. Todo mundo convive bem. O preconceito racial há uma melhora, mas, ainda se observa que na escola é igualzinho lá fora.(...) Xingam de crioulo, macaco, mas isso são pontuais e de determinados alunos. Não representa o todo porque até tem muitos negros e eles são amigos. Acho até que não tem mais pela convivência deles fora da escola. (...) A TV, a mídia não ajuda muito a vencer o preconceito porque ridiculariza tudo. O gordos, os homossexuais, todo mundo é discriminado na mídia. Todas as minorias. Então a mídia já faz um papel de reforço do preconceito. Se a escola não trabalhar em cima de tirar esse preconceito (...)Mas eu já vi melhoras no livro didático. Na época da ditadura eles eram horrorosos. As famílias eram lindas. Os pais estavam sempre de terno, o pai coitado, todo feio, sem dente, mal arrumado, não aparecia. Então da década de 80 para cá melhorou muito. Até a relação dos professores com os alunos negros melhorou. Na década de 80 você via alguns professores referirem-se aos alunos negros de forma preconceituosa. Agora não. (Professora I)

. Expressões- chave/ Idéias Centrais: **tratamento preconceituoso**

... Acredito que exista o preconceito racial na escola, embora pouco possa ser observado, pois, a minha proximidade do aluno não é de cada instante que está na escola; creio ser mais fácil essa percepção por parte do professor que atua na sala de aula, pois, está junto aos alunos no convívio diário. Percebo que, quando declarado, geralmente é através de determinados tratamentos ou referências como “oi, neguinho”; “ela é uma linda negra, tem feições finas.” (professora M)

Uma professora – R – somente colocou que *existe preconceito racial na escola e que percebe isso através da colocação dos alunos em determinadas situações.*

Discursos dos professores que não observam ou não acreditam na existência do preconceito racial na escola:

. Expressões-chave/ Idéias Centrais: **mestiçagem – há preconceitos em outras cidades**

... Nessas turmas, ao longo de todos esses anos, eu nunca observei nenhuma ocorrência de preconceito racial. Pode ser até que tenha acontecido, mas eu não observei. Nunca houve um fato marcante que me chamasse atenção. Eu penso que o preconceito até existe, mas, um fato marcante que tenha me chamado atenção, eu nunca percebi, mas a gente sabe que tem porque os próprios negros são preconceituosos. Tem aquele outro lado também. O preconceito é de ambas as partes. Eu nunca percebi o preconceito na escola, mas, tem. Em outras regiões do Brasil tem muito. No sul de Minas onde eu tenho parentes, eles são preconceituosos em relação aos negros. Lá têm pessoas quase negras e eles discriminam. Aqui na escola não tem, mas, lá no sul de Minas isso é apontado pelos próprios alunos. Eles falam: - Ih, tem um negro, tem um preto. Cidade pequena é fogo e como os negros são minoria, eles discriminam. Aqui não. Aqui já há uma mistura, uma miscigenação, então eles aceitam. Não tem isso não. (Professora H)

. Expressões-chaves/ Idéias Centrais: **só existe preconceito racial entre alguns alunos - o carioca tem bom trânsito com pessoas de outra cor - preconceito fora da escola.**

...Eu não percebo que haja preconceito racial da escola para o aluno. Eu não sinto isso. Eu acho que existe o preconceito racial de alguns alunos em relação a outros em sala de aula. Eu vejo até um relacionamento muito bom dos professores sem distinguir raça em sala de aula. Não percebo isso em professor nenhum aqui da escola. E, à medida que o tempo vai passando, as pessoas vão amadurecendo, vão se tornando um pouco melhores e até ao nível de magistério não tenho percebido. Eu vejo acontecer entre eles, às vezes, aquela criança que tem um nível sócio-econômico um pouquinho melhor, às vezes naquela brincadeira chamam o negro de macaco. Quando acontece isso, eu não tolero injustiça em sala de aula, não tolero essas coisas. Eu intervenho e discuto a questão – não é por aí. Mas não é uma coisa freqüente. De vez em quando acontece isso. Ver uma pessoa de nível social um pouco melhor atribuir a uma pessoa de nível social menor, mais inferior, à cor negra, macaco. Os meios de comunicação não têm comentado isso, a escola também está amadurecendo nessa situação, tem os Temas Transversais aí que a gente trabalha - a questão racial. Então tudo isso vai mexer com a cabeça do aluno. Eu também não acho que o povo seja – estou falando do povo carioca e não do sulista – mas o carioca, de modo geral, aceita bem, tem bom trânsito com as pessoas de outra cor. Eu não percebo o preconceito racial na sala de aula. Só, às vezes, quando há uma briga. No dia a dia não percebo.

Acho até que eles se dão muito bem. Se entrosam bem, fazem trabalhos em grupo, sentam juntos. Aqui na escola. Falo no ambiente escolar porque a gente sabe que aí fora tem preconceito. Fora da escola é muito visível. Quando há na escola, é entre eles. Da escola, dos professores e da Direção eu não vejo a discriminação não. Os alunos não são tratados com discriminação. São tratados de forma igual, independente da sua cor. Agora, entre eles, eles já trazem esse ranço de casa, educação, eles copiam, são reprodutores da maneira como foram criados. Então você vê alguma coisa em sala de aula, mas, não é comum. Acho até que aqui eles se relacionam muito bem. São vizinhos uns dos outros, são unidos fora da escola. Fora da escola é gritante. A nossa colega aqui da escola, a Leda, ela passou um sufoco. Uma outra colega minha também que é negra foi visitar uma outra colega nossa que mora num prédio antigo em que tem um elevador ao lado do outro, foi orientada pelo porteiro para pegar o elevador de serviço. Se ela fizesse como a Leda – que fez muito bem - e “botasse peito” isso não ficaria assim. (Professora MF)

. Expressões-chave/ Idéias Centrais: **não percebo discriminação entre eles – entrosamento entre brancos e negros – discriminação contra a falta de higiene- sentimento de opressão por causa da cor.**

...Eu não percebo o preconceito racial. Acho que na escola pública não tem isso não, e mesmo na particular. Eu não percebo essa discriminação entre eles não. Não percebo mesmo. Eu acho que eles não se percebem ... nesse fato não. Acho que é mais assim: o aluno que é mais aplicado, eles dão mais atenção, mas de discriminação racial eu não sinto isso. Eu não sinto isso entre eles, principalmente no município. No próprio particular. Esse ano eu tenho dois negros que entraram na Quinta série, eles são brilhantes, e estão bem entrosados, o grupo aceita bem. Na hora de dançar , na festa junina ele dança com menina loira e ela com menino branco. Talvez, a mais tempo atrás, talvez, houvesse mais, mas, agora eu sinto que eles estão percebendo que está todo mundo no mesmo barco. Agora tem sim uma discriminação contra um cabelo desarrumado, uma roupa suja, aí sim com negro, com branco, com qualquer coisa. Aí a pessoa não quer sentar muito perto, falta de higiene. Isso até pode ser. Da pessoa não querer sentar perto, mas, no fator da cor, não percebo isso não. Eu vejo mais pelo lado físico da pessoa, da arrumação, da limpeza, da capacidade de aprender, de repartir, aquele que só tem nota baixa, eles ficam rindo. Pode ser negro, pode ser branco, qualquer um. Eu sempre fui da escola pública. Já senti várias

opressões por causa de cor. Eu por exemplo quando fazia UNIRIO, a minha professora de arte musical nos convidou para ir ao apartamento dela na Lagoa, aí eu me lembro que quando cheguei eu tive que entrar pela porta dos fundos. Quando eu cheguei lá no apartamento, ela perguntou por que você entrou – tinha dezesseis, dezessete anos na época– pela porta dos fundos? Ué, o porteiro me designou. Ela ligou imediatamente pro porteiro, fez aquela confusão toda, mas, eu, eu mesma, nunca sofri assim no grupo esse tipo de..... É o que eu te falo, eu tinha tudo, sempre fui escovada, minha mãe era caprichosa. É a tal coisa, a pobreza no município ela está declarada. Tanto faz branco, vermelho. (Professora M)

. O Significado dos Discursos

Os argumentos que mais aparecem nos discursos dos professores são:

- o do existência do preconceito racial entre os próprios alunos e isso é observado quando um xinga o outro de macaco, constituindo-se numa violência verbal, como diz uma professora;
- o da escola como reprodutora da sociedade e nesse sentido o preconceito racial na escola não poderia deixar de existir já que na sociedade brasileira existe o preconceito racial, escamoteado como diz um professor.
- o do preconceito não ser somente racial, mas, social também porque os mais pobres da sociedade são os que mais sofrem com o preconceito.
- o da superação do preconceito racial na escola em questão porque os alunos se conhecem, são vizinhos e, portanto, se aceitam.
- o do preconceito que os alunos já trazem de casa e do papel da mídia no fortalecimento desse preconceito.
- os outros tipos de preconceitos raciais que uma professora considera tão prejudiciais quanto o preconceito contra o negro, inserindo-se aí o preconceito que existe também contra a população branca como os judeus.
- o fato do carioca ter bom trânsito com pessoas de outra cor, como se a cor dominante do carioca fosse a branca.
- a existência do preconceito racial somente fora da escola, como se ela fosse algo isolado do mundo social.

Mas, o depoimento que mais me emocionou foi o da professora negra que mesmo já tendo sofrido o preconceito, reduz esse fato à ignorância e acha que o mais problemático é a falta de higiene, a falta de cuidados dos jovens, hoje, com o próprio corpo. Faço de meu porta-voz o professor Munanga (2001)

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que afeta só os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro. (p.11)

As afirmativas dos professores revelam o quanto é importante proporcionar a formação continuada dos professores no que diz respeito à problemática racial da população negra para que seja possível refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra essa população em relação à população branca, revelando que mais do que o preconceito há uma discriminação, um preconceito nada velado contra esse segmento populacional. De todos esses argumentos me detive, para fins de análise, em cinco aspectos, pois, os considero relevantes para o entendimento dessa situação: a existência de livros didáticos melhores, o preconceito do negro contra o próprio negro, o preconceito social, o corpo como construção simbólica e a discriminação.

. Livros didáticos melhores

A professora que falou sobre o livro didático acrescentou: *eu vejo o preconceito melhorando nos livros. Se você observar, agora está começando a melhorar. Nas famílias bem sucedidas, as crianças eram loiras, as gravuras dos livros dificilmente retratavam as crianças negras. Hoje, o livro que eu uso- A Palavra É Sua – o retrato é de um garotão, um negro bonito, lá na capa. Os livros ... as próprias leituras que traziam sobre os negros eram só com tristeza. Não havia ninguém da raça negra bem sucedido na história. Os livros mantiveram por muito tempo uma atitude muito reacionária e muito preconceituosa.*(Professora I)

Ana Célia Silva , estudiosa da discriminação do negro nos livros didáticos, em 1988, analisou 82 livros de Comunicação e Expressão para a sua dissertação de Mestrado intitulada

“Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1” que mais tarde, em 1995, veio a ser publicada com o título “A discriminação do negro no livro didático” . Silva constatou que a presença do elemento negro nesses livros foi pouco freqüente, enquanto que a presença do branco foi dominante. Freqüentemente associado aos estereótipos feio, mau e incapaz, o negro foi ilustrado e descrito como um elemento próximo ao dos seres irracionais e dissociados de contextos sociais como escola, família, igreja e trabalho, sendo ignorado o contexto civilizatório do povo descendente dos africanos. Para a autora, “os livros parecem reproduzir o ideal da ideologia da branquificação que prevê num tempo mínimo o desaparecimento do povo negro da sociedade brasileira (...) que objetivam a eliminação da "mancha negra" da sociedade brasileira”. (p.139)

Em 2001, Silva publica “Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático”, onde relata sua experiência com professores de Ensino Fundamental que revêem os conteúdos didático-racistas contidos em 16 livros de CA a 4ª série. Os professores que se constituíram como sujeitos desse trabalho usavam livros que apresentavam uma maior freqüência de estereótipos e não os identificavam. Como afirma a autora

Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos, cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita. Por outro lado, a vítima do preconceito pode vir a internalizá-lo, auto-rejeitando-se e rejeitando àquele que se lhe assemelha. (p. 17)

Os estereótipos que mais apareceram foram:

- a ausência de nomes próprios e de constelação familiar, personagens negros associados a figuras de animais, caracterizando, assim, uma desumanização dos negros e afro-descendentes. Isso também foi constatado por este estudo, nas falas dos professores entrevistados por mim, pois, aparece freqüentemente a observação de que certos alunos chamam outros alunos, negros e afrodescendentes, de macacos. Esses alunos, provavelmente, não se dão conta de que “ a distinção do outro pela cor da sua pele, pelo gênero ou direção sexual, desqualifica a pessoa enquanto ser humano e cidadão”(Silva, 2001, p.34) Pais e professores, portanto, devem incentivar seus alunos e filhos a não aceitarem ser chamados por apelidos ou similares pois é preciso estar constantemente fortalecendo a auto-estima, o respeito e o ego dos alunos negros e afrodescendentes para que eles se sintam valorizados como devem, nessa nossa sociedade.

- O negro é apresentado sem família e sem passado,
- aparece nas ilustrações a figura estereotipada de animais associadas a figuras estereotipadas dos negros,
- a criança negra é descrita como má, gulosa, como brinquedo de criança branca, desobediente, faminta, excluída, isolada, como acompanhante de crianças brancas e em último lugar nos grupos,
- o negro aparece estigmatizado em papéis de baixo prestígio social como serviçais, trabalhadores braçais etc.,
- o negro é representado como escravo,
- em ilustrações de multidões de indivíduos os negros aparecem em minoria.

Um outro material didático que começa a ser utilizado nas escolas, principalmente nas escolas particulares, é o software educacional². Ao ter contato com alguns deles, um, particularmente, me chamou a atenção pelo seu teor racista subliminar. O software em questão denomina-se “Janelas da História – Brasil Colonial”. Apesar do título, o software está bastante direcionado para o regime escravista no Rio de Janeiro, principalmente, no que se refere ao tráfico negreiro e suas conseqüências. Na abertura do software, a primeira janela que se abre, mostra um negro escravizado no tronco, apanhando do feitor. Mas, na apresentação feita pelo produtor destaca-se “o desafio das grandes navegações, o tráfico negreiro e suas conseqüências, a conquista de novas fronteiras, a arte colonial e o modelo econômico da época” que sugerem ser apresentados de maneira dinâmica e ricamente ilustrada. “São mais de 200 imagens, mapas históricos coloridos, aquarelas de grandes artistas como Debret, Rugendas, Franz Post e Eckhout, entre outros. Locuções, músicas da época e sons ambientais vão trazer o passado *vivo* até você”. O CD-ROM Brasil Colonial é uma ferramenta que irá auxiliá-lo em seus estudos ou pesquisas sobre a história de nosso país. Para os professores é um rico complemento às aulas podendo ser usado em classe”. Não sugere idades nem nível de escolaridade.

² Software refere-se aos programas de computadores, sendo algo que não se pode pegar e determina a função a ser executada. Mas, como poderiam ser definidos os softwares educacionais? Viccari (1996) assim os define: “Software Educacional é um programa que visa atender necessidades e possui (ou deve possuir) objetivos pedagógicos. Todo software pode ser considerado educacional, desde que sua utilização esteja inserida num contexto e numa situação de ensino-aprendizagem, onde existe uma metodologia que oriente o processo. (p. 13)

Pelos objetivos propostos percebe-se que há uma riqueza de intenções, por parte do produtor, em permitir que haja uma utilização variada do software, para fins didáticos. Dentre tais objetivos, destacaria o que se refere à não reprodução do livro didático na tela do computador. Apesar dessa intenção, os tipos de exercícios propostos não fogem muito à forma como os conteúdos são encontrados nos livros didáticos. São apresentadas várias informações e vários exercícios que vão levar às opções certa ou errada. O que os distingue dos livros didáticos são os recursos sonoros e os ilustrativos.

Apesar do software estar, majoritariamente, voltado para a vida da população negra escrava, não é apresentado um objetivo sequer que pudesse tratar da questão racial brasileira. É também apresentado no encarte a figura de um alegre Saci-Pererê que no software comemora com saltos e risadas os acertos e resmunga quando o usuário erra. Este é o ponto nevrálgico da apresentação do software. O saci-pererê é uma figura folclórica brasileira e por causa disso, colocá-lo como o indicador de erros e acertos termina por folclorizar a questão racial. O saci é representado por um menino negro, sem uma das pernas, bagunceiro, irrequieto, “encapetado” e ainda assim mostra-se todo alegre e faceiro, ou seja, ele é a própria figura do aluno que é criticado nas salas de aula: aquele que está ali só para perturbar.

Além do saci, um outro ponto a ser destacado quanto aos erros e acertos é o da figura de um feitor que dá chibatadas num escravo negro quando o usuário erra a questão. Portanto, no que se refere à ideologia racial, o software em questão transmite a ideologia do negro escravizado e oprimido. As teorias racistas vindas da Europa e o sentimento de superioridade econômica e política dos europeus podem aqui ser reforçados. Há o perigo de se transmitir ao usuário a imagem inferiorizada do negro brasileiro porque eles estão representados como subumanos, quase animais, escravos, não se diferenciando muito dos resultados obtidos por Silva na sua pesquisa por livros didáticos.

Mas, sendo o livro didático um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores e alunos, principalmente da rede pública onde esses alunos, em sua grande parte advém de uma classe econômica menos favorecida, constitui-se na maioria das vezes em uma única fonte de leitura e em um dos únicos instrumentos pedagógicos. Sendo assim, “ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco” (Silva, 2001, p.18) estará expandindo também a ideologia do branqueamento onde o negro ao internalizar essa imagem, negativa do negro e positiva do branco, estará se rejeitando e

procurando “aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos” (idem). Nesse sentido, os valores culturais do negro ficam invisibilizados provocando uma auto desvalorização que resultará em desagregação da identidade étnico/racial, em consequência, uma desmobilização coletiva.

Sem conhecer estudos feitos sobre o preconceito racial nos livros didáticos de 5^a a 8^a séries, os livros aos quais tinha-se acesso – livros de História – tratam o assunto através de temas como a escravidão brasileira, no qual reserva-se um espaço para falar de Zumbi como um herói negro e Quilombo dos Palmares como um importante foco de resistência da população negra escravizada. Em apenas um livro aparece um capítulo reservado para a civilização africana antiga.

. O preconceito do negro contra o próprio negro

Todo indivíduo forma uma identidade, mas, para que isso aconteça é necessário que ele ultrapasse a fase inicial de seu desenvolvimento psíquico, ou seja, o seu perfil será delineado a partir de algumas regras estruturantes que serão criadas através de “relações físico-emocionais surgidas dentro da família e através do estoque de significados que a cultura põe à disposição dos sujeitos”. (Costa, 1983, p. 3).

Essas regras vão acompanhar os desenvolvimentos biológico e emocional da criança e vão permitir seu acesso à cultura, onde ela tomará conhecimento do que pode e o que não pode fazer. Na verdade, as regras estruturantes são propostas pelos pais e pela sociedade e vão servir de mediação entre o sujeito e a cultura, formando um ideal de ego.

O ideal de ego é, pois, um produto formado por representações e afetos que acontecem entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura. Ele deve ter a função de fazer surgir no sujeito uma identidade que lhe seja favorável e compatível com a imagem que o sujeito faz de si mesmo e que deverá estar numa relação harmônica com o resto do mundo. No entanto, o modelo de ideal de ego que é oferecido ao negro é um modelo baseado nas regras estruturantes que vão formar a identidade do branco, ou seja, o ideal de ego do negro é estruturado sobre os valores que vão formar o ideal de ego do branco, pois, “o modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura”(Costa, 1983, p. 4)

Mesmo os negros sabendo que os brancos europeus foram responsáveis por diversas formas de opressão, escravidão, guerras contra o seu povo e que por causa disso já condenaram

milhares de criaturas de sua raça à miséria física e moral, nem por isso deixam de almejar a brancura porque ela se tornou símbolo de evolução, civilização e progresso. A ideologia racial branca fez da brancura algo transcendente e universal. E por tudo o que o negro sofre e sente, ele passa a desejar uma realidade contrária a que ele vive e isso significa repudiar a sua própria cor, a sua pessoa, a sua existência.

Tudo aquilo que lembra sofrimento precisa ser apagado e se o corpo for visto como objeto de sofrimento e não como fonte e local de prazer, ele acabará sendo repudiado. A amargura, o desespero e revolta pelas diferenças em relação ao branco acabam se transformando em ódio pelo próprio corpo. E então, o negro adota para si os valores do branco e esquece sua própria história.

Pode-se dizer que o preconceito racial interfere na busca do negro pela sua identidade, levando-o a viver, constantemente, com pensamentos de desprazer. Passa a acreditar que assumindo certos comportamentos, que julga ser exclusivos do branco, será aceito pela sociedade. Não percebe que formas de comportamento não são características de tipos de raça. E, para evitar mais sofrimentos, ele termina por se privar de confrontos com pensamentos racistas. Aceita como verdadeira aquela realidade que lhe é imposta, desistindo, de antemão, de encontrar saídas e soluções para os seus problemas. No livro “Tornar-se Negro” há um depoimento que explicita bem esse sentimento:

Contavam que (quando era pequena) falava muito sozinha, tinha amigos invisíveis, falava muito na frente do espelho, era uma sensação de me sentir, de me reconhecer, de identidade minha. Falava comigo mesma, me achava muito feia, me identificava como uma menina negra, diferente; não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, o nariz fino. Minha mãe mandava eu botar pregador de roupa no nariz para ficar menos chato. Depois eu fui sentindo que aquele negócio de olhar no espelho era uma coisa ruim. Um dia eu percebi com medo de mim no espelho! Tive uma crise de pavor. Foi terrível. Fiquei um tempo grande assim; não podia me olhar no espelho com medo de reviver aquela situação. (Costa, 1983, p.15)

Tal depoimento revela um perfil psicológico ferido e magoado que vai interferir na construção social dessa mesma forma. Acredito ser importante refletir sobre de que forma uma pessoa negra intervirá no processo social se ao se deparar com sua própria imagem perceber apenas a aparência branca do seu meio. Acredito também que afirmar como justificativa para o preconceito, o preconceito do negro contra o próprio negro é desconhecer ainda certas sutilidades – nem sempre tão sutis - que perpassam pela nossa sociedade em relação à criação de uma

identidade negra. Nesse sentido, a escola é um espaço institucional onde essas questões deveriam ser mais trabalhadas.

. Preconceito racial: questão cultural ou de classe social?

Para Yedo Ferreira (1991), “o racismo como ação ideológica se realiza concretamente na sociedade de classes” (p.25) e a ação ideológica no Brasil tem uma conotação racial muito forte. Haja vista a marginalização do afrodescendente no mercado de trabalho, fato que data da segunda metade do século XIX, quando as elites brasileiras incentivaram a imigração de europeus para fazer do Brasil uma nação mais branca. Nas palavras do autor

as classes dominantes estruturaram a sociedade usando como componente seletivo a ideologia racial que fez com que os não-europeus e seus descendentes - negros em particular - fossem postos às margens do trabalho assalariado, levando a que toda uma população apta para o trabalho produtivo tivesse que desempenhar para sua sobrevivência atividades informalizadas no campo e na cidade. (p. 25)

Já na opinião³ da coordenadora do Núcleo de Negros e Negras do PT - Verônica M. Rodrigues, a questão mais combatida por esse Movimento é o “embate enquanto raça e classe”. Isso quer dizer que o preconceito no Brasil está relacionado à cor ou à raça, não sendo apenas uma questão de classe, sendo também uma questão cultural. Ou seja, não basta mudar a ordem social capitalista para que as relações raciais no Brasil mudem. O negro é discriminado também pela cor e não somente pela posição social inferior que a grande maioria ocupa.

Se a discriminação contra os negros e afrodescendentes fosse somente uma questão de classes, o acesso da população mais pobre à escola beneficiaria diretamente esta população, mas, como afirma Pereira (1987)

O adestramento técnico do educando para viver numa ordem social competitiva, bem como a posse de bens simbólicos e o inculcamento de elementos culturais de sociedades urbano-industriais, confundidos com valores de classe e tão valorizados por extensas camadas da população brasileira, continuam, indistintamente, sendo estendidos aos negros enquanto componentes da clientela escolar. (p. 44)

Sendo a discriminação contra o/a negro/a uma questão cultural, a sua imagem é apresentada de forma estereotipada, estigmatizada, e, nesse caso, a desestigmatização na educação

³ Esta opinião foi dada durante uma entrevista feita por mim, para estudos anteriores.

escolar se torna um processo mais difícil, pois, vai exigir um projeto mais sistemático de crítica da escola. Tal crítica envolveria entre outras coisas uma revisão das mensagens dos livros didáticos e mudanças nos programas educacionais. Porém, as reivindicações educacionais ligadas à questão cultural encontrariam maior resistência porque, ainda de acordo com Pereira (1987),

o Estado brasileiro tem sido o guardião da integridade cultural do país, o que significa que o Estado é, ao mesmo tempo, formulador e executor de uma política histórica de assimilação do diferente, do outro. Essa política - que mistura integração cultural com preservação de nacionalidade e até com segurança nacional - inibe, quando não anula, qualquer tentativa de cultivo de alteridades culturais ou étnicas. A escola tem sido um dos grandes mecanismos com os quais o Estado expressa e executa essa política. (p.44)

Enfim, a Lei Áurea não representou a cidadania plena para a população negra e afro descendente. A sociedade brasileira continua discriminando-a e, apesar dessa discriminação ser, algumas vezes, invisível como muitas vezes a mídia deixa transparecer, ela se expressa na falta de oportunidades que tal população enfrenta, sem contar que o próprio Estado, representado por sua força policial, também é autor de várias ações discriminatórias contra o negro e o afro descendente, pois, a violência dessa instituição, faz parte do cotidiano dos mesmos, principalmente, dos jovens.

Diante de tal quadro não é de se estranhar que muitos alunos, dessa majoritária parte da população, não se identifiquem como tal porque o negro e o afro descendente estão sempre relacionados a coisas ruins. Com isso, a auto-estima e a auto-confiança desses alunos diminuem, na medida em que um auto-conceito negativo é gerado na sociedade.

. O corpo como construção simbólica

Além de sua formação biológica, o corpo é também uma construção simbólica inserida na cultura e na história de uma sociedade. É através do corpo que nos comunicamos nas várias instituições postas pela sociedade, conseqüentemente, também, nas instituições escolares. O corpo, portanto, “fala” sobre o nosso estar no mundo e nele coexistem tanto as representações que fazemos desse mundo quanto a própria natureza. Não se pode excluir do corpo nem as motivações orgânicas, nem os comportamentos. (Gomes, 2002)

As motivações biológicas – a fome, o sono etc – adquirem um significado especial de acordo com a cultura na qual estão inseridas. A cultura é que selecionará aquelas motivações

consideradas menos ou mais importantes. A cultura é, nesse sentido, normatizadora, pois, “dita normas em relação ao corpo às quais o indivíduo tenderá a se conformar à custa de castigos e recompensas”. (Gomes, 2002, p.2)

Como bem nos lembra a autora, ao se pensar nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, vem logo a nossa mente “o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico”. (p.2) Tal processo se concretizava na forma como os senhores tratavam os corpos dos seus escravos, através dos castigos, mutilações e abusos sexuais, para citar alguns exemplos. As danças, os cultos, os penteados, a capoeira, o uso de ervas medicinais, entre outras, foram formas “específicas e libertadoras” encontradas pelos negros para trabalhar o corpo que iam além da condição de obter uma carta de alforria para se libertarem. (Gomes, 2002)

O regime escravista perverso, como foi o do Brasil, materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado, imprimindo diferenças que serviram como argumentos para justificar a colonização. Os sinais do corpo negro – o nariz, a boca, o tipo de cabelo – justificaram, para os colonizadores, a criação de um padrão de beleza e de “fealdade” que persegue os negros e afro descendentes até os dias de hoje. (idem)

Gomes (2002) é de opinião que “a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixam marcas profundas na vida desses sujeitos”. (p. 3) Essa opinião pode ser reiterada através de algumas respostas dadas por alunos quando foram indagados sobre o fato de já terem sofrido ou não alguma discriminação na escola ou fora dela. Eis algumas das respostas:

- *Numa festa. Um garoto lindo que estava dançando e seus colegas começaram a “zoá-lo”, dizendo que ele queria sair comigo e ele disse: - “Sai fora mulher feia, toda ruim”.*
- *Na escola. Quase todos os garotos me chamavam de macaca. Agora eles não me chamam mais.*
- *Na escola. Foi muito ruim pra mim e até hoje não gosto nem de lembrar.*
- *No colégio, em todos os lugares. “Vai pegar uma praia, seu branco azedo. Clareou o local”.*
- *Na escola. Foi quando eu não tinha um dente. Foi horrível. Eu me sentia diferente, sozinha. Um sentimento horrível que eu nunca mais quero ter na minha vida.*
- *Ele me chamou de preto e macaco. Ele é da minha sala.*

Essas respostas revelam o quanto a discriminação está relacionada com a experiência corporal que por sua vez é condicionada pelos padrões culturalmente estabelecidos. Nesse sentido, a escola ao trabalhar com a questão racial, não deve somente privilegiar conceitos e saberes escolares, mas, deve também falar sobre o negro na sua totalidade, referindo-se ao seu pertencimento étnico, à sua cultura, aos seus valores etc. Somente assim, os alunos poderão criar mecanismos de respostas para às ações discriminatórias pelas quais eles passam e que muitas vezes não são percebidas pelos professores.

. A Discriminação

O Programa Nacional de Direitos Humanos – Brasil (1998) define discriminação como “o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros”. (p. 15) A discriminação seria a exteriorização do preconceito e do estereótipo. Já a discriminação racial estaria relacionada a preferências por raça, cor e etnia. A Convenção da ONU, de 1996, estabeleceu o seguinte conceito para a discriminação racial.

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (p.1)

A discriminação racial oficial, posta em lei até há algum tempo atrás como em alguns estados dos Estados Unidos e África do Sul, estabelece cordões de isolamento e delimita espaços diferentes para determinados grupos. No Brasil, a Constituição atual não prevê a discriminação por cor ou raça, mas, mesmo assim, pessoas de cor negra foram e ainda são - às vezes veladamente, às vezes não - discriminadas. As formas mascaradas de discriminação racial constituem o tipo mais perverso de racismo, pois, a responsabilidade criminal de tais condutas fica quase sempre inviabilizada. Talvez, por isso, 102 dos 129 alunos, responderam não, quando lhes foi perguntado se já haviam sofrido ou visto alguma discriminação.

Dos 71 alunos negros e afrodescendentes, 20 – que correspondem a 28,1% do total desses alunos- responderam ter visto ou sofrido discriminação. Dos 58 alunos brancos, 7 – que correspondem a 12% do total desses alunos - responderam ter visto ou sofrido discriminação, de

onde se infere que os negros e afrodescendentes perceberam mais a discriminação do que os brancos.

Tabela 4
Distribuição dos/as alunos/as por percepção da existência da discriminação
(N =129)

Percepção da discriminação Etnia	Sim	Não	Não Responderam	Total
Alunos/as negros/as e afrodescendentes	20	47	2	71
Alunos/as brancos/as	7	51	-	58
Total	27	102	2	129

Dentre as justificativas dadas para o “como foi”, a resposta de um aluno afrodescendente chama a atenção: “Já vi mas não vou falar. Não faço a mínima idéia onde foi, mas, já vi índio. Não vou fazer comentários sobre a discriminação porque eu acho isto injusto. Você fazer essas perguntas para a gente responder, não estou te respondendo, eu estou falando o que eu penso”. Percebe-se o quanto foi difícil para esse aluno tocar no assunto.

Havia também uma pergunta específica sobre a discriminação na escola. Dos 71 alunos negros e afrodescendentes, 17 responderam já terem visto ou sofrido alguma discriminação na escola. Isso representa 23,9% do total. Já dos 58 alunos brancos, 7 responderam da mesma forma, representando 12% do total. Portanto, os alunos que mais perceberam ou sofreram discriminação na escola foram os negros e afrodescendentes.

Tabela 5
Distribuição dos/as alunos/as por percepção da discriminação na escola
(N =129)

Percepção da discriminação na escola / Etnia	Sim	Não	Não Responderam	Total
Alunos/as negros/as e afrodescendentes	17	52	2	71
Alunos/as brancos/as	7	49	2	58
Total	24	101	4	129

Como justificativa para as respostas ao “como foi”, têm-se que das 24 respostas dadas, 8 não explicitaram o tipo de discriminação. Dos 16 que assim o fizeram, 9 (56,2%) a relacionaram à questão racial, relatando-se casos de xingamentos de macaco, saci pererê e outros. É um percentual significativo dentro do pequeno número de alunos que perceberam alguma discriminação na escola, mas, que nos faz voltar para mais algumas reflexões sobre a discriminação.

Determinadas culturas são supervalorizadas em detrimento de outras quando se discrimina. Nesse sentido, dá-se ao dominador a idéia de que ele é o melhor e ao dominado o sentimento de menor valor. A sociedade, então, fica dividida sob duas óticas: a do discriminador que manda e se considera o mais culto, o melhor e estabelece as regras do jogo que mais lhe interessam e, a do discriminado que precisa lutar para elevar sua auto-estima e construir uma identidade positiva acerca de suas origens e posição na sociedade. E como fica a escola que nem se dá conta do quanto ela representa um espaço discriminatório? Lopes (2001) nos dá a resposta.

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias

e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (p. 188)

A discriminação, vista como um tratamento diferencial conferido a certos membros de certos grupos, pode ter origem no preconceito, visto como “opinião ou julgamento formado antes do conhecimento dos fatos, idéias preconcebidas, favoráveis ou mais usualmente desfavoráveis, juízo prévio, conceito negativo que uma pessoa ou grupo de pessoas tem sobre outra pessoa ou grupo diferente”. (Silva, 2002)

O que a escola pode fazer para contribuir na diminuição dessa existência de tratamentos diferenciais na sociedade que tanto machuca e prejudica na formação e construção de sujeitos políticos, no sentido de serem atuantes nos caminhos de uma sociedade? Como bem argumenta Santos (2001), a discriminação racial não diz respeito somente a crianças negras. Trabalhar no ambiente escolar, de forma satisfatória contra as ideologias que vão reforçar esse tipo de discriminação, significa instaurar novas formas de relação entre crianças negras, brancas e afro descendentes, corromper com os velhos discursos eurocêtricos, promover situações de diálogo e de questionamentos e favorecer uma vivência que permita a todos da comunidade escolar “garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente”. (p.106)

Enfim, por não se ter o preconceito racial contra a população negra e afrodescendente brasileira como tema de trabalhos e discussões no espaço escolar, esse tipo de preconceito se estabelece de forma sutil no cotidiano da escola e é reforçado pelo silêncio que se estabelece sobre ele⁴.

⁴ Sobre o assunto é oportuno consultar a dissertação de Mestrado “ Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau”, de Luis Alberto Oliveira Gonçalves, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

CAPITULO VI

O QUE FAZER?

Trabalhar contra o preconceito racial, no cotidiano escolar, é sempre uma tarefa difícil, principalmente, quando esse trabalho é solitário, ou seja, quando a escola não se envolve na sua totalidade com um projeto que tenha essa problemática como tema central. Esse fato me despertou a curiosidade de perguntar aos meus colegas professores e funcionária administrativa, durante a entrevista, se seria relevante trabalhar na escola com tal tema.. Dos onze professores, oito, e mais a funcionária, disseram que sim. Também foi perguntado como este tema poderia ser trabalhado.

. Como O Tema Pode Ser Trabalhado

... através de conversa. Cada professor tirar um pouco do seu conteúdo, deixá-los um pouco de lado e abordar esses chamados temas transversais ou através de projetos específicos da sua área e quando não der mesmo e quando perceber uma situação de preconceito, dentro do ambiente escolar, trazer esse assunto, mostrar essa realidade pra eles.. (Professor J)

... inclusive, uma coisa que eu acho bacana é que no mercado, agora, eles estão lançando muitas bonequinhas moreninhas, outras escurinhas porque sempre teve aquele negócio de bonequinhas lourinhas. Antigamente não se via, agora têm, estão mostrando e eu acho isso legal. (Funcionária MP)

... eu já trabalhei com esse tema na escola. Já debatemos várias coisas ou às vezes aparece uma notícia no jornal – Fulano tal não pode entrar no elevador, ou isso e aquilo, então, às vezes eu toco ou eu toco também quando a coisa é meio forte. (...) Quando a coisa é assim meio exagerada, eu toco diretamente no dia. Chamo e pergunto porque você está falando assim? Às vezes individual, às vezes em turma. É interessante trabalhar. (...)Passei um vídeo, fiz umas perguntas a respeito do vídeo, perguntei a respeito da vida deles. (Professor F)

... porque esse trabalho não fica só aqui na escola. Serve para a vida também. No momento em que ele está aqui, de 5ª a 8ª séries, o trabalho seria pra vida também. (Professora H)

...eu sempre trabalho, não somente em relação aos negros. Como eles estão em formação, você trabalha o preconceito. É muito mais fácil porque aí eles lembram rapidamente do preconceito racial. (Professora I)

..., sinto que eles gostam desse assunto. Percebo isso quando, todo ano, eu “dou África” pra sétima série. É assunto da sétima, mas não precisa estar com a sétima – a turma do Projeto escolheu um tema que eu aproveitei. Eles escolheram o tema Sexualidade e dentro deste tema eu aproveitei para falar daquelas mulheres – numa reportagem que saiu na revista Veja - que têm a sua genitália decepada. A professora de Ciências já ia trabalhar a sexualidade, então, eu não tinha muito assunto. Aí trabalhei a questão africana. Eles se interessaram pela África, então trabalhei a fundo a questão africana, a questão econômica e não podia deixar de falar no apartheid. (...). Nós temos aqui um vídeo de geografia que mostra o continente africano e fala da segregação racial. Eles ficam “abobalhados” com aquilo, revoltados que existe um país como aquele. Então, comparando o Brasil com a situação do apartheid – aparece também aquele bairro chamado Soweto na África, que foi criado pelo branco e que é altamente discriminatório. Não há nada e fica a quilômetros de distância do centro da cidade e toda a situação que se desenvolve naqueles bairros criados pelo homem branco, a criminalidade, o abandono governamental, eles ficam muito revoltados. Comparando aquela situação com a que eles vivenciam aqui no Brasil, eles até acham que nós estamos muito bem.” _ Argh, professora, puxa vida, isso é uma coisa revoltante. Não é feito nada?” Muitas coisas eles questionam. Isso é sinal de que eles não sentem. Há preconceito racial sim, mas, eles não percebem isso. Fazendo uma comparação do Brasil com a África... eles não percebem. (...)eu sempre trabalho porque eles gostam. Talvez, se eles não gostassem, nem trabalharia. (Professora MF)

... só através da conscientização, os alunos – esperamos – vão entender melhor esta situação. (Professora R)

... é uma forma de recuperar e valorizar a identidade dos alunos em seus diferentes aspectos (culturais, históricos, religiosos e mesmo físicos) dando mais sentido para suas existências e de abrir caminhos para novas conquistas. (Professora S)

... aproveitando as diferentes oportunidades, pois, as pessoas devem ser valorizadas pelo que são como seres humanos, independente da cor da sua pele e da sua raça. Na época em eu trabalhava com turma, fiz algumas atividades direcionadas para esse tema. (Professora M)

. Expressões-Chave/Idéias Centrais: **conversa – conscientizar – bonecas negras - aos poucos – notícia em jornal – serve pra vida - formação – a questão africana – segregação racial – comparação com a África- trabalha com o tema porque os alunos gostam - valorizar a identidade do aluno – valorização do ser humano.**

Ao se construir o Discurso do Sujeito Coletivo, pelos depoimentos dos professores e da funcionária, percebe-se que eles acreditam poder trabalhar com essa temática através de conversas e que sua importância está no fato de que, assim, os alunos poderão ser conscientizados e a situação racial no Brasil, aos poucos, vai melhorando até porque já se vislumbra uma certa preocupação do mercado em fabricar bonecas negras – escurinhas, moreninhas nas palavras da funcionária - coisa que até bem pouco não se via. Acredita-se também que a temática pode ser abordada através de notícias de jornais e que sendo trabalhada num período de formação, que vai de 5^a a 8^a séries, servirá para a vida toda.

Como os alunos gostam de trabalhar com tal temática, a professora de Geografia aproveita para trabalhar, através de filmes e reportagens, a questão africana, ou seja, a segregação racial africana e, os alunos ficam horrorizados quando se compara o Brasil com a África. Acreditam, então, estarem num paraíso racial¹. De qualquer forma, trabalhar o preconceito racial na escola é importante porque é uma oportunidade de se valorizar a identidade do aluno e, principalmente, valorizar o ser humano.

¹ Este é um grande equívoco da nossa ideologia racial brasileira. Para maiores detalhes ver: SOUZA, Maria Elena Viana. **Ideologia Racial Brasileira, Movimento Negro e Educação Escolar**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 1996. NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, Ltda, 1985.

No entanto, quando a professora de Geografia trabalha com a África, acentuando o apartheid ou a sua situação econômica e social, ela, na verdade está reforçando uma imagem negativa desse continente o que leva os alunos a valorizarem positivamente a situação racial no Brasil, deixando de fazer uma leitura crítica da mesma. Seria necessário que a escola fizesse um trabalho de valorização positiva do continente africano, mostrando o seu potencial econômico e informando os motivos pelos quais várias regiões desse continente estão nessa situação, ou seja, mostrar toda a exploração que os africanos sofreram dos seus colonizadores. Da forma como é feita, parece que o próprio povo africano é responsável por suas mazelas. Quer dizer, naturaliza-se algo que foi historicamente provocado.

. O Que Dizem Os Professores Contra A Proposta

Dois professores não acreditam ser importante trabalhar com a temática preconceito racial na escola. Estas são as opiniões deles:

...Acho que é mais fácil trabalhar com a temática sexual porque estão “ficando direto” , as meninas estão completamente, treze, quatorze anos já estão “dando adoidado”. Acho que essa temática sexual está mais omissa, mais apagada e eles estão direto. Até na escola particular. Pessoas de pouca idade, gravidez precoce. Essa daí – a temática racial – acho que já está morrendo. É mais preconceito contra os cabelos que parecem estar cheios de piolhos, emaranhados, às vezes cheirando mal, acho que a gente pode ir pra esse lado. Não é porque é negro, por causa da cor. É mais por causa da higiene. Como eu fui criada com amizade, ao meu redor com mais gente branca que sempre me colocaram pro alto, eu não posso ir contra uma coisa que eu não senti. (Professora M)

...É comum a gente observar entre eles o tratamento de negão, macaco. Quer dizer, eles próprios exacerbam isso. É uma realidade que a gente percebe até no nível de agressividade que eles têm. Eles têm um nível de agressividade muito grande no interrelacionamento, então, a gente percebe que eles próprios se discriminam, mas, eu não acho que seria muito interessante trabalhar com esse tema na escola, pelo menos abertamente porque eu acho que não solucionaria muito não na medida em que a realidade continuaria sendo a mesma. Talvez se ele fosse feito sublinaramente,

funcionasse de alguma forma. Mas, abertamente, eu acho que eles seriam um pouco refratários a isso. (Professor R)

. Expressões-Chave/Idéias Centrais: **temática sexual – não se sentiu discriminada racialmente - a realidade continuaria a mesma – sublimarmente – alunos refratários ao tema.**

Ao se construir um texto pautado no Discurso do Sujeito Coletivo tem-se que: a questão sexual está mais séria do que a questão racial. As meninas estão engravidando cada vez mais cedo. E como a professora, sendo negra, nunca se sentiu discriminada – porque quem discrimina é ignorante e estes não devem ser levados em conta – trabalhar o preconceito racial na escola não é necessário. Como também não é interessante para o outro professor porque a realidade não mudaria em nada. Os alunos seriam refratários a isso, a não ser que fosse feito um trabalho de forma sublimar.

. O significado das opiniões

Não se pode negar que, principalmente na faixa etária referida aqui neste estudo, é grande o número de moças e rapazes que se tornam pais e mães muito cedo. É um assunto que deve estar sendo discutido também, mas, quais os jovens que – por suas condições atuais de vida - têm menos perspectivas de um futuro melhor? Os negros e afrodescendentes. Pelas observações feitas nesse contexto escolar, as jovens que mais engravidam são as negras e afrodescendentes. Mas, o tema sexualidade não se constituiu em objeto de meus estudos. Não fez também parte desses estudos, perguntar aos alunos se eles gostariam ou não que fosse trabalhado esse tema.

A professora de Música que chama a atenção para a falta de higiene das crianças, colocando esse fato como algo mais negativo ainda do que o preconceito e a discriminação racial, talvez, não perceba que mesmo estando com os cabelos penteados e arrumados, muitas vezes a criança negra é alvo de apelidos pejorativos no ambiente escolar, tendo os seus cabelos qualificados como “cabelo de bombri”, “cabelo duro”, “cabelo ruim”, qualificações essas que vão expressar um símbolo de inferioridade. Vale a pena ressaltar aqui um trecho do texto de Gomes (2002):

Se antes a aparência da criança negra com sua cabeleira crespa, solta e despenteada era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a

entrada para a escola muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo às normas e preceitos higienistas. (p.6)

Por que essa exigência de cuidar da aparência, da higiene, principalmente, com os alunos e alunas negras? É aí que se percebe um conteúdo racial implícito, ou seja, a criança ou o jovem negro tem que estar higienicamente correto para que não sofra certos constrangimentos enquanto que para o jovem branco, muitas vezes, encontra-se justificativas mais brandas – comportamento rebelde, “pegou” piolho do outro etc - para uma aparência menos higienizada.

Em relação aos apelidos sofridos na escola também vale a pena citar Gomes (2002)

Esses apelidos recebidos na escola marcam a história da vida dos negros. São talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição ao corpo vividas na infância e na adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, onde o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra e outra é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (p.6)

É preciso estar sempre atento e sensível a esses episódios pautados na diferença fenotípica, porque eles marcam de forma cruel a vida das pessoas. Sentir-se um diferente, um “fora do ninho” é uma das experiências mais desagradáveis que alguém pode ter, pois, ficam cicatrizes muito difíceis de serem removidas. É penoso pensar que a escola, tida como um espaço democrático e defensor das igualdades, pode reforçar intensamente tal situação. Mas, isso precisa ser muito pensado e muito discutido para que se possa minimizar esse *status quo*.

Uma professora defende que se deve trabalhar com todos os preconceitos. Eis a sua opinião:

...Eu não trabalho só o preconceito racial na sala. Acho importante trabalhar o preconceito social. Quando eu trabalho preconceito eu parto do conceito. Do que é ser preconceituoso. Eu parto tanto do preconceito racial como social como o próprio preconceito físico. Preconceito religioso também. Quando eu abordo a mulher, eu falo porque ali no Afeganistão é preconceito religioso e dentro da religião eles acham que a mulher é subserviente. (...) O que eu quero

mostrar é que as pessoas não têm um só tipo de preconceito. Elas têm vários tipos de preconceito e esse preconceito faz muito mais mal à pessoa que tem o preconceito do que o outro porque o outro pode sublimar aquilo. Mas, a pessoa que terá esse preconceito, ela no fundo tem uma doença. Pra mim ela é doente porque à medida que você vai perder suas energias usando o preconceito contra o outro, você não está muito legal da sua saúde. Não digo nem da saúde física, mas, da energética.

Concordando com a professora, todos os preconceitos precisam ser trabalhados, mas, o que não se pode esquecer é que estando a população negra e afrodescendente – que constitui 44,3% da população brasileira - em situação desfavorável, não só economicamente como também cultural e politicamente, ou seja, em todos os sentidos, faz-se urgente e necessário trazer para o cenário escolar esse tema, pois, o negro além de estar nesta situação desfavorável, ele sofre todos os preconceitos. Se ele for negro e homossexual, negro e gordo, negro e pobre ou negra e mulher, sofrerá o preconceito duplamente. Portanto, permitir o entendimento da especificidade do racismo brasileiro deveria fazer parte da formação dos professores porque se estes fossem orientados nesse sentido, não se negariam a caminhar em busca do resgate da identidade, da auto-estima e da cidadania do povo negro e afrodescendente brasileiro.

Enfim, o que se percebe nesses depoimentos é de que há uma certa ingenuidade – entendida como senso comum – quando o professor se dispõe a trabalhar o tema. Apesar de existir algumas atividades paralelas como trabalhar solidariedade, companheirismo, boas maneiras - comportamentos valorizados pela sociedade - a maior preocupação do professor se restringe ao fato de que ele precisa trabalhar conteúdos, ensinar aquilo que for selecionado como o melhor para os alunos, dentro daquela série e disciplina específicas. E nesse contexto, a preocupação ou o entendimento de que a problemática racial brasileira deva ser trabalhada, fica em segundo plano ou em nenhum plano, pois, o conhecimento dos professores sobre o que poderia ser trabalhado é escasso. Nos cursos de formação de professores não existe o compromisso de se trabalhar com alguma disciplina ou pesquisa que pudesse enriquecer esse tipo de conhecimento. Como foi visto, têm professores que se interessam e querem trabalhar com tal problemática, mas, fica difícil quando além de não se ter uma formação acadêmica/ escolar, também não se tem tempo suficiente, condições ou motivações para buscar mais informações sobre o assunto.

. Sugestões Do Que Pode Ser Feito

Um dos itens da entrevista, referiu-se a que tipo de trabalho poderia ser feito ou que já tivesse sido feito com os alunos, para que a temática preconceito racial na escola pudesse ser trabalhada. Os professores sugeriram as seguintes atividades:

*...**Estar discutindo essa relação [racial]** que não é discutida no dia a dia ou **manter programas** que discutem a questão do preconceito que essa é uma coisa que tende a ser esquecida, velada e a gente sofre esse preconceito por exemplo pra emprego, quando participa de uma entrevista e quem é negro, principalmente, percebe isso no seu dia a dia. Quando é abordado, indo pro baile funk que é o cotidiano deles, “tomando dura” de PM que é mal preparado pra caramba e aprendeu a ser repressor, oprimindo os oprimidos. E os oprimidos são, na sua grande maioria, os negros que vivem nas favelas, vivem nas periferias. É através desses **debates, de palestras**, que a gente pode encontrar um caminho para reverter esse processo que vai modificar o cotidiano escolar e espero, essa sociedade, também, um dia. (Professor J)*

*...Como sugestão de atividades a serem feitas tem **vídeos, palestras**. Eu trouxe a Leda pra fazer uma palestra para eles porque ela era uma questão viva, real. Eu não traria qualquer palestrante. Traria uma pessoa tipo a Leda² que foi alguém que sofreu, que é conhecido da turma, diferente de drogas porque se você traz alguém que sofreu um problema real, eles ficam ligados mesmo que sejam palestrantes assim, mas eu já ouvi palestras, não digo especificamente sobre a questão racial, mas, outros tipos de palestras que os alunos não dão a mínima. (Professor F)*

*...Um tipo de **trabalho**, que nós teríamos que criar, mais **psicológico**. Que não fosse uma coisa percebida claramente. Mais ou menos **na linha da propaganda subliminar** em que se induz o indivíduo a um determinado comportamento sem que se diga abertamente que ele deva ter aquele comportamento. A propaganda usa muito esse tipo de instrumento, embora seja proibido.*

² Leda é uma professora negra que trabalhava na escola e foi discriminada racialmente numa loja comercial, tendo sido xingada pelo dono – que por coincidência é meu vizinho - de coisas do tipo “nega suja” e outros. Esse caso teve muita repercussão no Rio de Janeiro. A professora concedeu várias entrevistas e, participou de reportagens em algumas revistas.

A legislação proíbe a propaganda subliminar, mas, na prática ela é feita mesmo, pelos meios de comunicação. A gente sabe disso. O que acontece é que eles trazem pra dentro da escola, a realidade que a gente vê aí fora. Eu falei em propaganda, existem até nas próprias propagandas, embora existam até leis que procuram evitar esse tipo de coisa, raros são os negros em propagandas, em textos publicitários, pelo menos os negros bem sucedidos. São muito raros.(Professor R)

*...As minhas atividades são **redação, conversa**, eu faço **muitos diálogos com eles, textos que abordam isso e a gente vai dar opinião**, mostrando o que eles pensam sobre aquele assunto. Como é que eles mudariam esse preconceito. Como eu disse quando eu trabalho preconceito, eu pego desde o conceito, vou aos outros tipos de preconceito. (...) Agora, quando eu trabalho a questão racial, sai mais de mim e não deles porque eles não entendem como preconceito racial chamar o outro de macaco ou disso ou daquilo. Pra eles é uma brincadeirinha. E você colocar na cabeça do aluno que quando a gente fala, a gente está emitindo uma idéia, isso é difícil pra eles. Eles não entendem que no fundo eles estão sendo preconceituosos. (...) Mas, trabalhar o preconceito racial é mais difícil porque eles não aceitam essas coisas como preconceito. Então, você até tem que mudar o sentido. Falar o que é brincadeira e o que é brincadeirinha. Eu faço essa diferença pra eles. Tem aquela brincadeira que é salutar e tem aquela brincadeira que magoa, que machuca. Você xinga o outro e diz que é brincadeira, aí fica a mágoa e essa mágoa pode gerar outros conflitos, posteriormente.(Professora C)*

*...Poderia se conseguir material, um **vídeo**, uma **fita** e a partir daí a gente começasse a abordar os alunos, fazendo perguntas e aí a gente ia cultivar o trabalho a partir de uma filme que falasse sobre esse assunto, a discriminação e a gente faria **atividades relacionadas**. É um trabalho importante pra vida porque amanhã ele vai para o mercado de trabalho e isso é importante. A gente discutiria o filme, faria perguntas para os alunos e montaria o trabalho baseado nas discussões. Primeiro a gente perguntaria se eles sabem o que é preconceito porque muitos nem sabem. (Professora HH)*

*...Trabalho, normalmente, **textos**. Já trabalhei em outra escola, com **filmes** sobre a África do Sul. Através de filmes. Já trabalhei com Serafina. (...)Em Geografia, você tem que falar de apartheid*

na África do Sul, aí você fala de África do Sul. Até eu me estendo um pouco mais. Tem um vídeo aqui na escola que eu passo. Tem um filme que eu pego na locadora – esse da Serafina que é difícil de achar. Tem um outro que eu esqueci o nome. Existem outros assuntos que têm muito mais facilidade. Agora, se tivesse, eu trabalharia porque eles gostam. Acho até que outros professores se identificariam mais com esse trabalho. (Professora F)

*...Já fiz algumas atividades com os alunos direcionadas para esse tema no nosso planejamento onde os professores planejam atividades relacionadas ao tema. Penso que ele pode ser abordado através de **filmes, textos, reportagens, conversas informais** etc. (Professor R)*

*...Na função de supervisora, sempre sugeri trabalhar **textos** com esse conteúdo. Os professores poderiam fazer atividades sobre tal problemática através de **debates** sobre o **conteúdo de textos de revistas, jornais, livros e atuação em atividades artísticas**, sem distinguir papéis. (Diretora M)*

As atividades mais indicadas foram debates, palestras, vídeos, textos, conversas, enfim essa temática está sendo abordada ou sugere-se que ela seja abordada através de ações pedagógicas usuais e pontuais. Não se pensou ainda num projeto de ação pedagógica mais amplo onde tal temática fosse inserida com mais compromisso e responsabilidade de ação, apesar da escola ter um projeto, como relata uma professora:.

*...Por ocupar uma função administrativa, fica um pouco difícil fazer atividades com os alunos direcionadas para este tema, mas, quando posso, não deixo passar a oportunidade de **conversar sobre o nosso projeto “Amizade, solidariedade, caminho para transformação”**(anexo 4) que aborda esse tema. (Diretora Adjunta S)*

O projeto aborda tal tema, mas, não tem nas suas propostas, trabalhá-lo mais efetivamente. O outro projeto que existe na escola, envolve somente apenas algumas turmas e trabalha com temas sugeridos pelos próprios alunos. Quando o professor está mais sensibilizado para a questão, ele pode aproveitar os mais diferentes assuntos para abordar outras temáticas, como foi o caso da professora que faz o depoimento a seguir:

*...A turma que é de projetos escolheu **trabalhar a Segunda Guerra**. O que Língua Portuguesa trabalhou? A inutilidade da guerra, a quem ela prejudica, quem morre na guerra, quem “se ferra” na guerra. Quem não tem nada a ver com a guerra. Ele sequer participou de coisa alguma. **E onde eles embutem o preconceito aí. Contra raças, contra religiões.** Como que o poder econômico está por detrás de tudo isso. Acho uma temática muito interessante e ela precisa ser lembrada na escola, no dia a dia porque essas gerações mais novas têm só o discurso de não ter o preconceito. (Professora I)*

Indo nesta mesma direção, o tema preconceito racial não precisa estar explicitado no currículo. Ele pode ser trabalhado dentro de vários conteúdos. Posso ilustrar essa afirmativa através de uma atividade feita pelos alunos com uma revista de circulação nacional, direcionada para a raça negra.

. A Revista Raça Brasil³

A atividade feita com a revista Raça Brasil não fez parte de nenhum projeto porque como já foi relatado não há na escola um projeto direcionado para tal tema, mas, ela estava relacionada ao trabalho escravo no Brasil, conteúdo que é trabalhado, em História, nas sextas séries. Da situação do negro africano escravizado no passado passamos à situação do negro no Brasil hoje.

As turmas dividiram-se em grupos e foi entregue, para cada um desses grupos, dois exemplares da revista. Após folhearem as revistas, a examinarem de forma informal, repararem nas suas figuras e personagens⁴, foram feitas as seguintes perguntas:

- . Qual a opinião do grupo sobre a revista?
- . O que mais chamou a atenção do grupo? Por quê?
- . Encontre a seção chamada “Olho Vivo” e responda: a) Por que os editores deram o nome de “Olho Vivo” a essa seção? b) Qual o assunto tratado? Façam um pequeno resumo.
- . Existem outros tipos de preconceito no Brasil? Quais? Explique.

³ A Revista Raça Brasil era uma publicação mensal da Editora Símbolo Ltda. Atualmente, ela é publicada bimestralmente.

⁴ Alguns alunos (as) teceram comentários do tipo: “Cruzes! Só tem gente preta nessa revista.” Uma aluna negra qualificou uma modelo negra africana, muito conhecida, de “coisa feia”.

Como desdobramento dessa atividade, discutimos as respostas e depois os/as alunos/as escreveram, também em grupo, sobre o que poderia ser feito para diminuir o preconceito racial no Brasil e como a escola poderia contribuir para tal fato.

. Considerações sobre a revista:

Por parte dos alunos não houve qualificação negativa para a revista. A grande maioria a achou “legal e interessante”. Das 31 respostas, 10 fizeram relações com o fato da revista estar direcionada para a raça negra, demonstrando o quanto é importante, para certos alunos, ter a cor negra visibilizada. Críticas à parte em relação à orientação editorial da revista que não se preocupou com alguns aspectos referentes à situação econômica da população negra brasileira, sendo considerada por alguns como uma revista burguesa direcionada apenas para uma camada desta população, mais privilegiada economicamente, de qualquer forma ela se constituiu num recurso que pode ser utilizado didaticamente, pois, materiais didáticos, que estejam à disposição dos professores para trabalhar com tal temática, são raros. Uma das professoras entrevistadas chamou a atenção para tal fato: “*Mas, acho que o material é escasso em termos de filmes de Hollywood. Também é escasso outros tipos de materiais. É um tema que não tem muitas possibilidades de pesquisa, não tem fartura.*”

Um professor, de uma outra escola, tentou fazer um trabalho com a revista e pediu que seus alunos a comprassem nas bancas. Ele recebeu uma carta de uma responsável que dizia o seguinte:

Eu, como mãe e responsável por S, a proibi de comprar e fazer trabalhos com a revista X. Não permito que minha filha compre uma revista altamente racista porque tudo que nela existe é dirigido à raça negra. Eu como branca me sinto ofendida, já que desconheço qualquer revista que se dirija somente à raça branca. Sou responsável pela formação moral dos meus filhos e o credo que prego para os mesmos são:

- *fome não tem cor nem raça*
- *injustiça não tem cor nem raça*
- *pobreza não tem cor nem raça*
- *dor não tem cor nem raça*

- *AIDS não tem cor nem raça*
- *caridade não tem cor nem raça*
- *carinho não tem cor nem raça*
- *amor não tem cor nem raça*
- *o bem e o mal não tem cor nem raça*

Portanto, não gostaria que minha filha fosse forçada a comprar uma revista que divide o ser humano pela cor ou raça porque aqui é Brasil e somos uma mistura de todas as raças e não gostaria de me sentir como nos Estados Unidos, onde revistas como essa, alimentam e excitam esse preconceito, sem sentido, de cor e raça. Gostaria ainda frisar que não tenho nada contra a sua pessoa e até respeito suas idéias, mas não concordo com a intenção dessa revista. Espero que entenda as minhas razões e compreenda que não pretendo criar polêmica. Agradeço a atenção. Um abraço, S.

. Os significados provocados pelo uso da revista

O professor não se deixou influenciar pela carta, pois, ele tinha a convicção do trabalho que estava fazendo e nem a filha deixou de fazer o trabalho porque ela quis olhar a revista que os outros colegas haviam comprado. Quanto à carta, ela demonstra o quão esta senhora está desinformada sobre o assunto porque, na verdade, todas as revistas de entretenimento dirigem-se, quase na sua totalidade, somente à raça branca. É como se o negro não existisse ou não fosse maioria da população brasileira. Fome, injustiça e pobreza, no Brasil tem cor sim e é, na maioria das vezes, negra.

Quanto à comparação que ela faz com os Estados Unidos, diferentemente do Brasil, a realidade social dos Estados Unidos foi baseada no credo igualitário, no individualismo e no ideal de igualdade perante a lei. De acordo com Da Matta (1987) mesmo a raça branca sendo considerada superior nesse país, as outras, mesmo culturalmente consideradas inferiores, por lei, teriam os mesmos direitos.

Quando houve a abolição dos negros escravizados, os ex-escravos passariam, em tese, a competir com os brancos no mercado de trabalho. Como manter o credo igualitário americano dentro dessa nova condição social? A saída foi dar aos negros um lugar, afastado dos brancos, onde pudessem exercer os seus direitos perante a lei, sem atrapalhar os direitos dos brancos. Por

isso o desencorajamento à mestiçagem, pois, onde os mestiços se situariam? Essa forma de racismo que coloca o mestiço como indesejável, na verdade, foi uma solução encontrada para “resolver o paradoxo entre o preconceito racial e o credo igualitário do plano político-jurídico” dos Estados Unidos. (p. 79)

Pode-se dizer, então, que a diferença básica entre os dois tipos de preconceitos praticados nos dois países, encontra-se no sistema de classificação racial. Enquanto no Brasil tem-se sistemas múltiplos de classificação racial, nos Estados Unidos há uma tendência para a classificação única, do tipo tudo ou nada.

Esses tipos de preconceito racial são inteiramente coerentes com as ideologias dominantes de cada uma dessas sociedades, estando diretamente correlacionados com as formas escolhidas, historicamente, de recorte da realidade social. O racismo americano, que parte de uma realidade social mais igualitária, teme a miscigenação porque com ela pode-se colocar em dúvida sua homogeneidade social e política, segundo a antiga noção de que um povo contém em si, o postulado básico da identidade e homogeneidade física. Já entre nós, o racismo é transformado por meio de um cenário hierarquizado e anti-igualitário. (Da Matta, 1987, p. 81)

Como conseqüência dessa hierarquização, importada do nosso colonizador, temos hoje uma sociedade mestiça que tem origem já no período colonial, onde os senhores brancos se relacionavam sexualmente com mulheres negras escravizadas porque não havia o menor perigo delas deixarem, por causa disso, de ocupar o seu “devido” lugar dentro desse sistema hierarquizado.

Enfim, existem informações sobre a situação racial específica do Brasil, mas, para se evitar o confronto, muitos preferem mascarar a realidade. Essa forma de ver e agir impede que se discuta aberta e francamente assuntos de vital importância para o amadurecimento político racial de nossa sociedade. Não discutindo o preconceito racial perdemos a oportunidade de encarar nossa ideologia de frente.

. O que na revista chamou a atenção dos grupos

Dos 31 grupos que trabalharam com a revista, 21 tiveram a atenção despertada para assuntos referentes à raça. Dentre os fatos que mais chamaram a atenção dos grupos, destaco alguns: a dedicação da revista com a raça negra; a vida de um certo ator norte-americano porque ele vivia

nas ruas, também era negro e conseguiu vencer as críticas de ser negro; a beleza da raça negra; o horóscopo⁵; os tipos de cabelo e as idéias sobre como tratar dos cabelos⁶; os estilos das modelos negras que para eles mostravam “uma estética colorida, de mistura selvagem que reflete diversidade das raças”; a reportagem “Preto famoso adquire cidadania. Ninguém fala mais da sua cor. Mas, se não me reconhecerem sou parado em tudo que é blitz”; a da negritude “tchê” porque o rio Grande do Sul foi o estado que teve um dos maiores contingentes de escravos do país; a união entre os brancos e os negros; o orgulho que os negros da revista têm em mostrar a sua cor e a sua beleza; a história do comerciante que ofendeu a professora Leda por causa da sua cor. Ele foi preso em flagrante, depois libertado por uma polêmica decisão da justiça.

Percebe-se por tais respostas que de alguma forma esses assuntos tratados pela revista provoca e desperta os alunos para a existência do preconceito racial em nossa sociedade e que ser negro é ser bonito e significa ter valor. Trabalhar com a revista mostrou que o negro pode ter visibilidade.

. Sobre a seção “Olho Vivo”

A seção “Olho Vivo” era um espaço reservado para denúncias de discriminação racial vivenciadas ou presenciadas. Os grupos que não responderam às perguntas feitas sobre essa seção, tiveram dificuldades em fazê-lo por dificuldades de leitura, tempo escasso para o ritmo do grupo etc . Ao ler as reportagens sobre os casos de discriminação racial que a seção trazia, as respostas mais significativas dos grupos foram:

- não pode existir o preconceito racial;
- as pessoas estão organizadas na sociedade de hoje em dia;
- estão atentos às discriminações dos negros
- nós brasileiros devemos abrir os nossos olhos, em saber o que é certo e o que é errado
- se tenha mais respeito com a raça humana.
- nesta situação de racismo tem que ter muito olho vivo.
- têm muitas pessoas com os olhos fechados, para ficarem mais atentas com as coisas que estão acontecendo no mundo.

⁵ Ao invés dos signos da astrologia conhecida, o horóscopo da revista trazia os orixás correspondentes.

- eles querem que nós, cidadãos, fiquemos sabendo do que acontece aí fora com os negros.

Tal leitura chamou a atenção para o fato de que as pessoas não devem ficar imobilizadas diante de situações de discriminação racial. Que é possível se mobilizar contra as opressões sofridas pela população negra brasileira.

De maneira geral, os assuntos destacados versavam sobre assédio sexual dos patrões, sofrido por empregadas domésticas negras; pessoas que foram destratadas e discriminadas racialmente e indivíduos que foram condenados a pagar indenização por prática de racismo. Mais especificamente, os grupos destacaram os seguintes casos:

- o de Pelé que foi discriminado pelo Ministro dos Transportes, da época, que o comparou ao asfalto.
- o de uma cantora norte-americana negra que foi discriminada por três seguranças de um shopping em São Paulo;
- o de uma professora que repreendeu um aluno com comentários preconceituosos. Ela passou a ser desprezada por estudantes da mesma classe do aluno que se sentiu humilhado.
- das cinquenta piadas escritas num papel que foi colocado num quadro de avisos de um condomínio com o seguinte título: “piadas sobre pretos”.
- dos seguranças e funcionários que impediram a entrada de dois cidadãos negros em agências do Banco Itaú, em Santos.
- das duas moças que foram recusadas pelo empregador, de um grande hospital paulista, para ocuparem o cargo de recepcionista, por serem negras.
- o de um ex-prefeito de Salvador, morando em São Paulo. Ele foi parado cinco vezes, em um ano, por policiais militares.

Fazer um resumo dos assuntos tratados não era uma tarefa muito fácil para certos alunos com grandes dificuldades no entendimento de certas leituras, por isso, dez grupos não o fizeram e não houve tempo hábil e nem condições para que esses grupos conseguissem fazê-lo. Cada vez que nos dispúnhamos a trabalhar em grupos perdia-se um grande tempo em arrumar o mobiliário – mesas e cadeiras de ferro e fórmica -, fato que em nada favorece tal atividade, além de,

⁶ Trazer reportagens sobre como cuidar de cabelos afros, era uma constante da revista.

normalmente, as salas ficarem com pouco espaço para a circulação já que as turmas tinham, em média, cerca de 40 alunos.

Após essa atividade, os grupos escreveram sobre outros preconceitos existentes no Brasil e todos apareceram: racial, econômico, social, com deficientes, cegos, mendigos, aidéticos, velhos, homossexuais, gordos, pessoas que moram em favelas, índios, mulheres de programas. Mas, o mais comentado foi o preconceito contra o homossexualismo. E dentre as justificativas, as que mais apareceram foi a de pessoas sentirem-se superiores a outras e por causa disso “começam a “malhar” os discriminados (homossexuais)”. Um grupo escreveu: *“têm muitos “viados” e muitas “sapatonas” que não têm o que fazer e ficam com essa pouca vergonha porque muitos deles não gostam de namorar mulher e nem homem”*.

Em relação ao preconceito racial disseram que: *muitos brancos não gostam de pretos; muitos pobres são negros e por isso os brancos falam que somos de raça inferior ; ele (o negro) é mal recebido no mercado de trabalho; quando eles (os negros) chegam em lojas, os vendedores já acham que eles querem roubar algo da loja. Até as crianças sofrem com os preconceitos; algumas pessoas brancas acham que os negros não são gente. Acham que os negros são escravos ainda.*

Com exceção de um grupo, pelas respostas dadas, percebe-se o quanto os alunos encontram-se sensibilizados para certas mazelas de nossa sociedade no que diz respeito ao relacionamento com o “diferente”, que foge aos padrões convencionados como os “certos” e aceitos por todos.

Depois dessas atividades, aconteceram alguns debates sobre a situação racial no Brasil e foi pedido, então, que os grupos escrevessem sobre o que poderia ser feito para diminuir o preconceito racial no Brasil.

. Opinião Dos Grupos Sobre O Que Pode Ser Feito No Brasil

A grande maioria dos grupos apelou para valores cristãos: o respeito, a igualdade e a união entre as pessoas, conscientização, amor, humildade, irmandade e compreensão. Mas, outros grupos chamaram a atenção para o aumento da pena para quem discriminasse o negro ou o branco; para a necessidade de mandar para a prisão aqueles que discriminam; para a necessidade de se “abrir mais as portas do emprego. Exemplo: em uma novela, em vez de botar ele como escravo botava como papel principal”. Houve um grupo que chamou a atenção para o fato de que

os negros é que deveriam ter menos preconceitos com eles mesmos – volta-se àquela velha história – e, um grupo que resolveu “deixar isso pra lá porque não temos preconceito”.

De todas as respostas destaco uma que diz o seguinte: “O preconceito no Brasil vem de nós mesmos porque tem tanta gente nesse mundo querendo ser bem mais bonito do que o outro, mas, achamos que isso pode acabar. Um não olhando a cor do outro e nem medindo um com o outro. Isso no Brasil está ficando muito chato. Mas nós podemos melhorar o Brasil, pois, um dia, ele foi melhor e agora está ficando muito ruim de se viver nesse país.” A resposta tem seus louvores porque o grupo se coloca como sujeitos da história, mas, também revela algumas ilusões que precisam ser desmitificadas.

Como última atividade foi pedido que eles escrevessem sobre como a escola poderia contribuir para minimizar o preconceito racial na sociedade brasileira.

. Opinião Dos Grupos Sobre Como A Escola Poderia Contribuir

Os grupos opinaram que os professores não racistas deveriam ensinar e fazer com que os alunos não se tornassem futuros racistas; que os professores conversassem com os alunos preconceituosos; que fossem feitas campanhas e palestras sobre o preconceito e a humanidade; que colocassem cartazes; que os alunos discriminados chamassem a “Ronda-Escola”⁷ e denunciassem; que se “desse mais ensino e educação”. Apesar da proposta vaga sobre a aprendizagem do tema, da mesma forma que os professores, os alunos fizeram propostas pontuais e não poderia ser de outra forma porque eles estão acostumados a trabalharem com esses tipos de propostas.

. Os significados das respostas

Quando os alunos são solicitados a pensarem e refletirem sobre o assunto, eles demonstram que estão sensibilizados ou que são capazes de se sensibilizarem para o fato, mas, nós professores – como categoria coletiva - pouco aproveitamos disso. Ou por falta de condições

⁷ Ronda-Escola é o carro da Guarda Municipal que faz atendimento às escolas municipais.

personais, profissionais e de formação ou por não estarmos atentos à verdadeira situação racial brasileira, é fato- como já foi exteriorizado - que é preciso ainda percorrer um longo caminho.

Têm-se falado muito em competências. Perrenoud (2000), autor já citado, sugere como umas das competências mais específicas a trabalhar em formação contínua, a de “envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento” (p.20) e essa ação passa por uma capacidade fundamental do professor que é a de “tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa, encarnar um modelo plausível de aprendiz”. (p.36)

O Parecer CNE/CP 9/2001 que trata, entre outras coisas, dos princípios para uma reforma da formação de professores, diz que “a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores”(p. 23) e, nesse sentido, não basta ao profissional da educação ter conhecimentos sobre seu trabalho. É preciso que ele saiba mobilizar esses conhecimentos e transformá-los em ação. Assim,

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (p.23)

Na abertura de uma mesa-redonda, no X ENDIPE, Tardif (2001) inicia a sua palestra dizendo que o tema que ele gostaria de abordar era sobre a “questão do conhecimento dos professores – isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar.”(p.112) Ele propõe que se considere os professores como sujeitos que produzem saberes específicos ao seu trabalho, pois, eles ocupam na escola uma posição fundamental: cotidianamente, em seus trabalhos com os alunos, exercem as principais ações e mediações da cultura e dos saberes escolares, repousando sobre eles a função educativa da escola.

Tem-se falado também no professor reflexivo. Em outro estudo, Perrenoud (2002) argumenta que para formar um professor reflexivo é necessário desenvolver o “saber analisar”. E para isso é preciso construir saberes didáticos e transversais ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade. Que o professor reflita sobre a sua prática para exercer a capacidade de observação, análise, “metacognição e metacomunicação”. Mas,

nada disso pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato do professor ter passado por êxitos e fracassos. Todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática. Repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira, porque nos faltam

lucidez, coragem e método. Alguns têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de “sorte”; outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa. Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência, sem resultar na autojustificação e no autodesprezo.(p.17)

Sabe-se das atuais dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente, os da Educação Básica: baixos salários, desprestígio da profissão, falta de tempo para buscar novos conhecimentos, enfim, podem ser citados aqui inúmeros motivos para justificar a desmotivação dos professores para uma nova prática, uma nova forma de saber fazer. Giroux (1997) chama a atenção para o clima “ideológico e político” atual, nada favorável para a profissão. No entanto, esse clima vai lhes oferecer “o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores”. (p. 157)

Para além desse fato, o autor argumenta que uma outra forma de se reestruturar a atividade docente é considerar os professores como intelectuais transformadores, pois, dessa forma, estar-se-á esclarecendo que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento, dignificando, assim, a “capacidade humana de integrar o pensamento e a prática”. (p.161) Essa transformação não passará apenas pelas práticas escolares como também pelo contexto educacional na sua totalidade, que ultrapassa tais práticas.

Mas, muitos professores ainda pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação e sim de militantes políticos, sociólogos e antropólogos. (Gomes, 2001) Pensam que a educação está desvinculada da realidade social brasileira e que a função da escola é de simplesmente transmitir conteúdos. Nesse caso fica difícil avançar na troca que pode acontecer entre saberes escolares e relações raciais. Para isso é preciso que

os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa forma, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. (Gomes, 2001a, p. 141)

Portanto, é necessário que haja o envolvimento de todos na construção de uma nova forma de pensar sobre a realidade racial brasileira.

. Outras Atividades Feitas

Ao voltar à indagação que deu título a esse capítulo - O que fazer? - fica-se com uma sensação de que ela não foi estritamente respondida porque mesmo sugerindo a atividade feita com a revista, isso é muito pouco. Daí a necessidade de se buscar conhecer outras atividades feitas por outros estudiosos do assunto . Gomes (2001a) relata dois:

. a experiência do Núcleo de Estudos Negros – NEN, de Florianópolis⁸. Esse núcleo publicou a série “Pensamento Negro em Educação” e folhetos informativos, produziu vídeos, participou e promoveu debates com a presença de especialistas na área, orientou projetos nas escolas, entre outros.

. o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, em Salvador⁹. Esse projeto realiza trabalhos em parceria com escolas públicas, capacitando professores/as e alunos/as através de projetos pedagógicos, envolvendo a temática racial. Além desse projeto, o Ilê Aiyê mantém, desde 1988, uma escola comunitária de ensino fundamental¹⁰ com um projeto pedagógico pautado na cultura e na história do povo negro brasileiro. A Associação cultural Ilê Aiyê publica o Caderno de Educação do Ilê Aiyê, relatando todos os trabalhos realizados pelo projeto.

Gomes (2001a) também propõe que as instituições escolares que estejam trabalhando com a problemática racial devam fazer um trabalho conjunto. Para isso seria necessário realizar um mapeamento dessas escolas que poderia ser feito pelas universidades, pelos centros de formação de professores ou por equipes das Secretarias de Educação. Com esse mapeamento feito, haveria a possibilidade de trocas de experiências, dando oportunidades às escolas de enriquecerem-se mutuamente. A autora é também de opinião que os professores deveriam tomar conhecimento das lutas e conquistas do Movimento Negro, o que proporcionaria às escolas

⁸ O telefone e e-mail para contatos são: (048) 224- 0769; nen@ced.ufsc.br

⁹ Os contatos podem ser feitos através do telefone (071) 241-4969.

¹⁰ A escola chama-se “Mãe Hilda” e fica no bairro da Liberdade.

tomarem conhecimento das várias organizações políticas e culturais que lutam contra o racismo e preservam a cultura afro-brasileira.

Uma outra experiência que pode aqui ser relatada foi realizada, em 1995, na 7ª Coordenadoria Regional da Educação - CRE, que abrange as escolas da Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Jacarepaguá, bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro. A 7ª CRE promoveu o **Projeto Zumbi, 300 anos em busca de igualdade**, coordenado pela professora Adélia Azevedo. Esse projeto teve como proposta básica a construção de uma escola de samba em comemoração ao “Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares” e priorizar, através do conteúdo programático, a integração curricular. Com a materialização do enredo - *Da Colônia à República - Zumbi - 300 anos em busca de igualdade* - as ações educativas referentes ao tema estariam interligadas. De acordo com a coordenadora do Projeto

Ao ser desenvolvida uma ação reflexiva sobre a epopéia de Palmares, seria possível identificar o papel desempenhado por Zumbi e o que hoje representa para o povo brasileiro os 300 anos de morte do herói palmarino ... ao trabalharmos Zumbi como referencial, estaremos trabalhando os mesmos ideais ainda presentes em nosso povo, pois Palmares é a representação da população brasileira com sua multiplicidade de culturas, com a miscigenação do povo, os diferentes “Brasis” que dão colorido e forma ao gigante Brasil.

A chamada para o Projeto consistiu na participação dos alunos, da rede pública municipal da 7ª CRE, no desfile da escola de samba. Várias foram as dificuldades enfrentadas pela coordenadora e por aqueles professores que se entusiasmaram pelo mesmo. Entre elas, a escolha dos palestrantes que se dispuseram, gratuitamente, para discorrer sobre temas correlacionados ao Projeto. Questionaram essa escolha porque todos eram negros. O local escolhido para o desfile, pelo sub-prefeito da região, não tinha infra-estrutura adequada para um desfile de escola de samba- mirim. Das 106 escolas dessa Coordenadoria, apenas 42 inscreveram-se para o Projeto e, dessas 42, somente 17 foram até o final cumprindo as duas etapas pedagógicas do Projeto: a dos seminários e reuniões e a do desfile.

Dentro das unidades escolares as dificuldades não foram menores. Eu mesma, ao discorrer sobre a necessidade de se trabalhar com o Projeto, deparei com muitas reações contrárias dos meus pares, dentre elas, a preocupação em trazer à tona um assunto que poderia provocar, de alguma forma, um conflito entre os alunos. Ao mesmo tempo que alguns professores admitiam a necessidade de se trabalhar com a questão, agiam de forma contrária, não promovendo atividades

que pudessem despertar a atenção dos alunos para o fato. E, ainda, houve aqueles que silenciaram e se imobilizaram diante da proposta.

Mas, mesmo diante das dificuldades, deve-se insistir sempre. Uma das atividades que pode ser realizada é a de fazer uma pesquisa (anexo 5), em grupos, sobre uma figura histórica negra ou sobre um tema importante da história da população negra brasileira. Partindo-se de uma atividade motivadora para o assunto, os alunos fazem perguntas sobre o tema e, depois, passam a pesquisá-lo em sala de aula, em grupos, tendo acesso a materiais didáticos, os mais variados possíveis.

Gonçalves e Silva (2001) ao escrever sobre a Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras sugere que esse assunto esteja presente nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Em Matemática, por exemplo, ao se trabalhar geometria, volume e outras medidas, o professor deverá chamar a atenção para o fato de que estes conhecimentos eram de domínio dos egípcios antigos. Deverá mostrar fotografias do antigo reino de Zimbábue, destacando as torres cônicas das muralhas do templo.

As atividades poderão envolver pessoas da comunidade, como relata Gonçalves e Silva (2001)

Os alunos, juntamente com os professores, decidem o que perguntar, que história pedir para diferentes pessoas da comunidade contar. Cada contador identifica o grupo étnico a que pertence e passa a narrar histórias de brincadeiras, de trabalho, de festejos, de celebrações religiosas, da vida na escola e outras tantas que revelam o jeito de ser e pensar de seu grupo étnico. No caso das Africanidades a ênfase é dada às histórias que expõem a identidade dos descendentes de africanos e também àquelas que deixam à mostra o teor das relações entre brancos e não-brancos no Brasil. (p. 162)

Lopes (2001) apresenta um elenco de 34 procedimentos didático-pedagógicos, pautados em objetivos do Ensino Fundamental referenciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que podem ajudar ao professor trabalhar com a questão racial. De uma forma geral, ela aponta para a necessidade de se trabalhar com as semelhanças e diferenças, com os pais, com fotos, com os direitos humanos e os direitos das crianças, outras instituições culturais como museus, casas de cultura, manifestações culturais, penteados afros, pesquisas sobre e hábitos e costumes de origem africana, expressão de sentimentos, textos coletivos, grupos étnicos, enfim, um grande número de atividades possíveis de serem feitas no espaço escolar, durante o ano letivo. A autora termina o

texto afirmando: “O Brasil precisa de professores dispostos a fazer a *revolução das pedagogias*. Cada um de nós está convocado a entrar nesse grupo”. (Lopes, 2001, p. 199)

É dentro dessa concepção que está inserido o PENESB - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, pela Faculdade de Educação da UFF - Universidade Federal Fluminense – que tem como coordenadora a Prof^ª. Dr^ª Iolanda de Oliveira. Em 1992, começou-se a discutir a idéia da criação de um curso de Pós-Graduação em nível Lato Sensu na UFF, que fosse orientado racial ou etnicamente e cuja clientela fosse formada, preferencialmente, por professores que atuam na atual Educação Infantil, e nos Ensinos Fundamental e Médio. (Siss, 2001)

Em 1995, o PENESB passa a funcionar, realizando pesquisas, produzindo conhecimentos de interesse dos negros e afrodescendentes na área da educação e relações raciais. Ainda nesse ano, passa a oferecer o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Raça, Etnias e Educação no Brasil”. Esse Curso possui carga horária de 410 h/a e “é voltado, de forma não exclusiva, mas preferencialmente para docentes que lecionam no sistema de ensino público, com o objetivo geral de capacitá-los a operar uma transformação na sua prática pedagógica no sentido de combater, senão de “eliminar a discriminação racial no interior do sistema de ensino e na sociedade ampliada.” (Siss, 2001, p. 245)

Existe uma preocupação, por parte do PENESB, de que o curso possa “contribuir para fazer, tanto da escola quanto da sociedade mais ampla, espaços onde as relações raciais e sociais se exerçam com o efetivo respeito à diversidade e à dignidade humanas” (idem), através das disciplinas: História da África; História do Negro na Sociedade Brasileira; Antropologia das Relações Interétnicas; Atividades Culturais; Psicologia e Identidade Cultural; Sociologia das Relações Interétnicas; Pesquisa; Raça, Currículo e Praxis Pedagógica; Relações Interétnicas e Religião; Relações Interétnicas Língua e Literatura.

O PNESB ainda oferece, semestralmente, cursos de extensão, com duração de 60 h/a. Esses cursos são realizados, muitas vezes, a pedido de Secretarias Municipais, como por exemplo as dos Municípios de Araruama, Barra Mansa e de Volta Redonda - todas do Estado do Rio de Janeiro – e de organizações sindicais como o SINPRO – sindicato dos professores da rede privada de ensino do Rio de Janeiro.

Durante o ano de 2000, o PNESB classificou suas investigações em quatro eixos temáticos:
 . O aluno Negro no Sistema de Ensino

- . A Questão Racial na Formação de Professores
- . Educação e Cidadania do Negro no Brasil
- . O Negro na Educação Brasileira: História e Memória

Além dessas atividades apontadas, o PENESB realiza várias atividades de pesquisa, tendo como temas, dentre vários, As Desigualdades Raciais, O Negro em Ascensão Social, Cor e Magistério, Relações Raciais e Literatura na Formação de Professores.

Não se pode negar que experiências envolvendo a educação escolar existem. Mas, existe por parte dos professores o desejo de conhecê-las? O que tem sido feito pelos órgãos responsáveis para divulgá-las? Como afirma Gomes (2001a) “pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos”. (p. 147) Significa alterar valores, dar subsídios aos professores e professoras, colocá-los em contato com o contexto de lutas mais amplo, conquistá-los para o desejo por saberes diversificados que vão além da disciplina com a qual trabalham. Mas, para isso, não basta apenas reclamar ou denunciar. É preciso também mobilizar. E “para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas”. (p.148) Nós, professores, engajados nessa luta, temos que nos entender como um grupo disposto a levar adiante não somente os conhecimentos adquiridos sobre a questão, mas, a bandeira do “não racismo”, do “não preconceito”, em todos os espaços, tanto os profissionais quanto os de vida cotidiana.

CONCLUSÃO

Chega-se ao final deste estudo com algo ainda a acrescentar, com certezas que foram conquistadas ao longo do tempo e dúvidas que ficarão para um outro estudo.

. O Que Faltou Acrescentar

Sobre o cotidiano

Faço das palavras poéticas de Certeau (1996), minhas palavras para apontar um conceito de cotidiano: “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois, existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. (p.31)

Não farei aqui um destaque normativo, pois, estas palavras de Certeau merecem destaque, mas, não recuado e minimizado em suas letras. Não farei também comentários, pois, o sentido destas palavras se encerram nelas mesmas.

Continuando com o tom poético, recorro às palavras de Pais (1986):

O quotidiano, a vida quotidiana, assemelha-se a uma melodia. A melodia da vida. Como o quotidiano, também a música é mobilidade, fluxo, temporalidade. A própria tensão das cordas, submetidas aos contornos do instrumento e aos dedos do artista, provoca uma tensão para quem ouve ou toca: conflitiva, afectiva, excitante. Como o quotidiano, também a música se fundamenta na repetição. O monótono do quotidiano assemelha-se ao ritmo cadenciado de uma melodia. Tanto o canto como o ritmo podem em qualquer momento recomeçar. Toda a melodia tem uma cadência que pode ser o princípio de uma renovação. Há na melodia, como no quotidiano, repetição de motivos, de temas, de combinações de intervalo, de emoções, de sentimentos desaparecidos, de evocações. Contudo, toda a melodia avança e se distingue por notas ágeis e altas que dão o tom e o toque distintivo à melodia. São as notas mais agudas que guiam o canto e desempenham a melodia; o mesmo se passa na vida quotidiana quando a aventura emerge da rotina e a objectiva. (Pais, 1986, p.16)

Fazer uma tese tendo como objeto o seu próprio cotidiano não é uma das tarefas mais simples. Ainda mais quando o seu cotidiano se configura como uma relação entre sujeitos, onde a emoção, o pulsar nem sempre ritmado de vozes, ordens, contra-ordens, conflitos, consensos estão presentes a todo o momento. Fica quase impossível adotar um distanciamento tão necessário ao procedimento científico. Mas, a distância crítica, a comparação e a contestação são imprescindíveis, revestindo-se, dessa forma, de grande significado as palavras de Pais (1986) quando afirma:

Um objeto é aquilo que os métodos de abordagem permitem ou determinam. A relação entre objeto e método é, muitas vezes, o que constitui uma disciplina, um "campo de saber". Um determinado método pode criar o seu próprio objecto, assim como um determinado objecto pode exigir que o método lhe seja adequado. Ambos se condicionam e, eventualmente, ambos se determinam mutuamente. (pp.7-8)

Sendo assim, o objeto sala de aula, mais precisamente, salas de aula, de uma escola municipal no Rio de Janeiro, zona oeste, com alunos de sexta-série, idades variando entre 11 e 18 anos, exigiu um método de análise rigoroso, na medida em que o cotidiano "é um lugar revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades e de determinados conflitos que opõem os agentes sociais."(p.8). E, como a vida cotidiana é parte intrínseca da realidade social, a sociologia da vida cotidiana, não se pode negar, é também sociologia, a despeito daqueles que julgam o estudo do cotidiano, o estudo micro, como algo que não dê conta de explicar a totalidade.

Ora, a totalidade não é algo amorfo, etéreo e vazio; ao contrário, sua composição vai depender de partes carregadas de significados que vão dar sentido a esse todo. Da mesma forma que se apreende aspectos significantes e explícitos da realidade social, a vida cotidiana oferece também aspectos excepcionais. O debate a que me propus fazer disse respeito à mediação possível entre o todo e a parte, entre a macro e a micro teoria.

Recorrendo-se ainda aos estudos de Pais (1986) há de se considerar que "uma visão exclusivamente macroscópica do social não pode dar conta de todos os pequenos jogos sociais que constituem a trama social". (p.11) A trama social de que se constitui a educação pública municipal do Rio de Janeiro está repleta de variáveis macrosociológicas como poder, ideologia, autoridade, desigualdade social, cultura etc. O que importa, portanto, é "vincular a historicidade

absoluta de um acto à generalidade de uma estrutura social, fazendo ressaltar a imbricação de um acto ou acontecimento individual ou interaccional com uma estrutura social global, através de uma rede de mediações sociais".(Pais, 1986, p.12)

Analisar a prática cotidiana de uma escola de Ensino Fundamental, da rede pública do município do Rio de Janeiro, através, principalmente, das suas manifestações culturais-pedagógicas relacionadas aos alunos negros e afrodescendentes ; analisar os conteúdos de formação e informação que poderiam estar privilegiando certos aspectos étnicos em detrimento de outros; caracterizar experiências do trabalho educativo que estão voltadas para a valorização de alunos afrodescendentes e, conseqüentemente, a valorização dessa parcela populacional da sociedade brasileira tiveram exatamente essa finalidade porque quem sempre esteve em cena foram os sujeitos históricos - o presente é um produto histórico - de uma realidade sócio-educacional, com um grande cenário de mediações sociais entre autoridade/não autoridade; ideologia/contra-ideologia .

Sobre o cotidiano escolar

De acordo com Certeau e Giard (1996), vive-se hoje num mundo informatizado e comunicacional que, ao contrário do que muitos pensam, não suprime as atividades dos usuários. Elas são, simplesmente, outras: manipulação de botões, de teclas, do mouse, do controle remoto, montagens próprias, enfim, hoje, qualquer um pode tornar-se produtor de sua indústria cultural e este cenário acaba se tornando objeto de troca entre parentes e amigos. Organiza-se, dessa forma, uma nova espécie de convivialidade, na qual as pessoas se reúnem em torno de uma TV – principalmente nas famílias de baixo poder aquisitivo que só possuem um aparelho.

Certeau e Giard (1996) apontam três aspectos relacionados a operações da cultura: o primeiro seria *o aspecto estético* – “uma prática cotidiana abre um espaço próprio de uma ordem imposta, exatamente como faz o gesto poético que dobra ao seu desejo o uso da língua comum num reemprego transformante” (p. 339) Refletindo sobre o convívio dos alunos brancos e afro descendentes na escola , percebi o quanto essa ordem imposta se faz presente. Num evento em que os alunos dançassem, cantassem ou tocassem instrumentos, a convivialidade entre eles era

perfeita. Reflexos da mídia que apresentam os grupos de pagodes, dançarinos afrodescendentes e brancos, numa convivência harmoniosa. Mas, quando acontecia um conflito qualquer, ofensas racistas eram comuns.

Um segundo aspecto seria *o polêmico*: “a prática cotidiana é relativa às relações de força que estruturam o campo social e o campo do saber” (p. 339) E nesse caso, a educação escolar tem uma ação a exercer, pois, “apropriar-se das informações, colocá-las em série, montá-las de acordo com o gosto de cada um é apoderar-se de um saber e com isso mudar de direção a força de imposição do totalmente feito e totalmente organizado”. (pp. 339-340) Resta-nos questionar: que tipo de saberes a rede pública municipal do Rio de Janeiro tem construído. Em relação à problemática racial, com certeza, não há construção de saberes e sim, esporadicamente, transmissão de algumas informações. E nesse sentido, indaga-se: a educação escolar brasileira, como sistema educacional, tem contribuído para a transformação da história da população negra e afrodescendente?

O terceiro aspecto seria *o ético*: “a prática cotidiana restaura com potência e tenacidade um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição (de um modelo, de um sistema ou de uma ordem)”. (p. 340) Estão faltando condições à população negra e afrodescendente, como um todo, para conquistar este espaço ético, na escola, na educação e na sociedade como um todo.

Já Agnes Heller (2000) refere-se à vida cotidiana como umas das esferas heterogêneas¹ da sociedade, esferas essas que se encontram numa relação de alteridade, pois, ela têm um ritmo diferente, desenvolvendo-se de modo desigual. Essa afirmativa remete-se ao fato de que da mesma forma que na sociedade, essas esferas também se encontram numa relação de alteridade nas escolas, ou seja, a moral, a estrutura de poder, a forma como se produz – ou se quiserem – a forma como se constrói a ciência – estão numa relação de possibilidades e realidades de construção e desconstrução de valores. Tal como postula a autora

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro* [grifo da autora]; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. (...) O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas, não tem nem tempo nem possibilidade

¹ As outras esferas às quais a autora se refere são: produção, relações de propriedade, estrutura política, moral, ciência, arte etc.

de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode *aguçá-los em toda a sua intensidade*. [grifo meu] (p. 17)

Portanto, as pessoas que freqüentam uma escola, sejam elas alunos, professores, diretores ou responsáveis, vivem essa cotidianidade em todos os aspectos de sua personalidade e individualidade, mas, sem condições de “aguçá-los em toda a sua intensidade”. Ora, se eu defendi aqui nesta tese que tal como na sociedade, a escola brasileira é também um espaço onde o preconceito racial é encontrado na sua cotidianidade, isso não quer dizer, que ele está explícito em todos os momentos. No entanto, ele aparece nas entrelinhas, em algumas subjetividades e objetividades dos sujeitos, pois, a participação de tais sujeitos neste cotidiano contém aspectos de suas vivências, experimentadas fora deste cotidiano. Se a sociedade brasileira ainda é uma sociedade preconceituosa em relação aos negros e afrodescendentes, a escola também a será. Não podemos nos iludir com um pensamento contrário.

Como ainda afirma Agnes Heller (2000) a “significação da vida cotidiana, tal como o seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica”. (p. 18) Mas, essa “forma concreta da hierarquia *não é eterna e imutável*” [grifo meu](idem) modificando-se em função das diferentes estruturas econômico-sociais. Ao fazer esta afirmativa, a autora referia-se a um universo macro estrutural, porém, relações podem ser feitas entre este universo e um outro micro e particularizado. Nas próprias palavras desta autora

O indivíduo (a individualidade) contém *tanto* a particularidade *quanto* o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele tornam-se conscientes ambos os elementos. (p. 22)

Nesse sentido, afirma-se aqui que da mesma forma que na sociedade, o preconceito racial, na escola, adquire uma forma hierárquica quando há um sentido de dominação por parte daqueles que se sentem superiores à raça negra. No entanto, essa situação *não é eterna e nem imutável*, podendo ser transformada por aqueles que se dedicarem a fazê-lo. Fato não tão simples assim, mas, que pode vir a acontecer dependendo do contexto em que estiver inserido e da criação de oportunidades, enfim, de uma certa possibilidade de liberdade que todos podem conquistar. Continuando com Agnes Heller (2000)

A explicitação dessas possibilidades de liberdade origina, em maior ou menor medida, a *unidade* do indivíduo, a “aliança” de particularidade e genericidade

para produzir uma individualidade unitária. (...) A condição ontológico-social desse resultado é um relaxamento da relação entre a comunidade portadora do humano genérico e o próprio indivíduo, o qual - já enquanto indivíduo – dispõe de um certo *âmbito de movimento* no qual pode escolher *sua própria comunidade e seu próprio modo de vida* no interior das possibilidades dadas. (p.22)

São essas possibilidades de liberdade que nos permitem seguir adiante e não desanimar diante das infinitas lutas entre opressão e não opressão, postura crítica e não crítica, entre o calar e o falar.

Agnes Heller (2000) também sugere que é preciso se aproximar da compreensão dos preconceitos, partindo-se da esfera da cotidianidade, pois, o pensamento cotidiano é um pensamento fixado na experiência, é empírico e ultrageneralizador. Enfim, “o pensamento cotidiano implica também em comportamento”. (p. 43), em consequência, o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos.

A cotidianidade da escola pesquisada revelou-se preconceituosa por certos comportamentos e realidades apresentadas. Tanto os alunos quanto os professores revelaram ser os xingamentos contra as pessoas negras e afrodescendentes uma constante. De forma consciente ou não, o fato é que esse comportamento existe. Da mesma forma, as turmas consideradas “as mais atrasadas” têm um maior número de alunos negros e afro-descendentes. Nos murais da escola aparecem sempre figuras de pessoas brancas. Na época das entrevistas, havia um mural na entrada da escola sobre o Dia do Amigo: não havia uma foto de pessoa negra. O cachorrinho que aparecia como um dos símbolos de amizade era de cor preta.

Infelizmente, nem todos os professores se dão conta da existência desse preconceito acontecendo no dia a dia escolar. Mas, é fato também que aqueles que percebem a existência de tal preconceito tentam fazer alguma coisa. Não se vê uma atividade mais combativa sendo feita, até porque os professores não são alertados para isso, seja através de cursos ou projetos de formação continuada. A inserção do tema preconceito racial nas escolas se faz de forma pontual, ou seja, não existe um trabalho efetivo e constante por parte das Secretarias de Educação para formar os professores para tal contexto. O que se vê, de vez em quando, em datas comemorativas, são propostas de se fazer uma pesquisa ou uma redação sobre um personagem negro da história. Em 2002, por exemplo, próximo à data de 20 de novembro, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro solicitou que as escolas estaduais fizessem alguma atividade relacionada ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Sobre os estudos da cultura

Por que recorreu-se à noção de cultura para abordar o preconceito racial na escola? Porque ela foi trabalhada como traços característicos do modo de vida do cotidiano escolar. Também foi trabalhada como construção histórica, heterogênea, repleta dos mais diversos valores e como expressão de vivências distintas e particulares, devendo ser respeitadas, em todos os casos e, mais ainda, quando se trata de abordar a cultura relacionada à vida da população negra e afrodescendente. Nesse sentido, a instituição escolar foi considerada como um dos suportes da cultura, constituindo-se a escola pesquisada num processo de produção de símbolos e de significados.

Pode-se constatar que sendo o trabalho um instrumento de intervenção do homem sobre o mundo e sobre a cultura, ele é um valor e como tal, está inserido na cultura de todos os jovens da escola. Esse é um dado relevante, pois, o Art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei no 8609, de 13/07/1990, reza que “é proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. No entanto, esses jovens trabalhadores estão no mercado de trabalho, na maioria informal, para ajudar no sustento da casa. Essa não é uma condição ideal para o estudante de pouca idade, pois, ele deveria ter o direito ao tempo integral para os estudos. Mas, numa época em que vários artistas de TV são crianças – trabalham – com o consentimento da sociedade, fica difícil questionar tal fato.

Trabalhou-se também com a noção de alteridade, pois, às vezes essa noção fica esquecida quando se percebe que muito pouco da cultura do outro é respeitado. Esse outro vive uma cultura que lhe é própria e particular, por mais que se considere a sociedade coercitiva nos seus valores. A riqueza está no fato de que, por causa disso, essas culturas devam estar em constantes trocas.

Em conseqüência, recorreu-se aos estudos sobre diversidade e diferença cultural porque esses conceitos emergem da situação racial encontrada na escola. São alunos e alunas, de diferentes etnias/raças, tratados “igualmente”, como se todos só precisassem estar em contato com a cultura valorizada pelo branco europeu. Nesse sentido, tratá-los de forma igual significa tratá-los desigualmente porque como eles se enxergarão numa cultura que não trata de suas raízes, de suas histórias, de sua importância na formação dessa sociedade?

Trabalhou-se também com a noção de estudos culturais porque houve necessidade de tratar da questão racial na escola como algo que deva transcender os muros escolares, como uma questão política que precisa ser trabalhada por toda a sociedade.

Sobre os estudos da realidade

Através da noção de realidade chamou-se a atenção para o dia a dia da escola e da vida dos alunos, adotando o perfil racial como referencial das diferentes realidades que se apresentaram. Concluiu-se que está se vivendo, na escola, uma realidade complexa porque inserida num contexto igualmente complexo. A pobreza e as desigualdades sociais aumentaram no Brasil, conseqüentemente, aumentou-se também as desigualdades raciais que caminham par a par com as primeiras. Evidentemente que esse contexto só veio piorar a situação do alunado negro e afrodescendente porque ele termina por ser duplamente penalizado: além de viver em condições materiais precárias ainda sofre o preconceito e a discriminação.

Os professores e Direção da escola, diante dessa nova realidade que se apresenta – alunos mais contestadores, rebeldes e insatisfeitos – solicitam o auxílio da família que por, sua vez, tem cada vez mais, menos tempo de se dedicar à vida escolar do filho, pois, é preciso se dedicar ao trabalho remunerado para o sustento da família. O papel da mãe, dona de casa, cuidando dos filhos em tempo integral já quase não existe mais. E as mulheres pobres não têm recursos para recorrer a ajudas externas para a suprirem nesse papel. Foi dada aos jovens, uma responsabilidade que muitos ainda não têm condições de assumi-la. Confusos quanto ao que fazer, alguns professores terminam por optar pelo caminho da opressão e dos castigos. Outros tentam o diálogo, nem sempre possível. E nesse caminhar, os professores procuram alternativas para um trabalho melhor.

Enfim, fazendo-se uma síntese das culturas e das realidades dos alunos e professores da escola pesquisada tem-se que:

. Sendo alunos/as de faixas etárias e raça/etnia diferentes, trazem para a escola culturas e realidades também diferentes porque trazem consigo vivências e simbologias também diferentes. Mas, ao chegarem à escola, deparam-se com a universalização dos conteúdos e com a uniformidade de normas porque o discurso da igualdade prega que todos devem ser tratados

igualmente – leia-se comportamentos e conteúdos pautados em valores europeus e elitistas. Apesar de se tratar de alunos jovens, com idades variando entre 11 e 18 anos, já trazem idéias pré-concebidas sobre o preconceito racial no Brasil. Posicionam-se contra, mas, expressam atitudes contraditórias a essa posição, parecendo que elas se encontram já arraigadas no seu modo de ser, ou seja, não toleram o diferente porque o preconceito já se encontra no imaginário formado pela vida em sociedade.

. Os professores também trazem simbologias e vivências diferentes para a escola. No curso de formação de professores discutiram e refletiram sobre como lidar com esses jovens. Mas, ao chegar à escola, deparam-se com uma ideologia hierarquizada de normas e comportamentos; com um conteúdo que deve ser trabalhado em 4 ou 3 tempos de aula em cada turma, por semana, dependendo das séries e da disciplina²; com turmas de 40 a 45 alunos que devem se acomodar em mesas e cadeiras de ferro e fôrmica, enfileiradas ou em grupos, se assim o desejar, em salas medindo cerca de 35 m²; com salas de aula calorentas, ventilação precária e muito barulho que vem do ambiente externo à sala de aula; com um salário aviltante que lhes obriga a trabalhar em vários outros locais; com um contexto atual de violência que se reflete no ambiente escolar a todo o momento e a educação moral e cristã na qual foram formados, lhe diz que é preciso tratar a todos igualmente e assim eles o fazem.

. O tema preconceito racial contra a população negra e afrodescendente não foi trabalhado no curso de formação de professores, portanto, eles não se dão conta da necessidade de trabalhá-lo na escola. Como eles não estão atentos a essa situação racial de desigualdade, nem percebem que, normalmente, os alunos mais penalizados, com reprovações e conceitos mais baixos, são os alunos negros e afrodescendentes. Não percebem também que ao não tratar da questão racial na escola, não estão dando aos alunos negros e afrodescendentes a oportunidades deles conhecerem a sua condição de desigualdade para sentir a vontade de superá-la.

Sobre um currículo multicultural

Antonio Flavio Moreira (1997) faz referências a alguns estudos culturais que “enriquecem

² Os/as professores/as de Matemática e Língua Portuguesa trabalham com quatro tempos de aula em turmas de 5^a e 6^a séries.

o debate em torno do “direito à diferença” e de suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem, ou seja, de um currículo informado por uma perspectiva multicultural”. (p.19)

Mas, o que seria um currículo numa perspectiva multicultural?

Lopes (1997) utilizando os estudos de Sacristán (1995) assinala que o termo currículo multicultural é “ambíguo e enganador” pois trata-se de um “rótulo” onde cabem várias perspectivas. Nas palavras da autora:

Tanto pode se referir a uma *perspectiva assimilacionista*, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema educacional e social, como pode ser *multiétnica*, um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou ainda associada a um *pluralismo cultural*, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações. (p. 4)

Mas, ainda de acordo com a autora, apesar de tal discurso, não se pode deixar de identificar o pluralismo cultural com a aceitação do diferente e como base de relações sociais democráticas. E, essa concepção pode ser vista sob dois enfoques: o do consenso e o do conflito. O do conflito seria aquele que exigiria “processos argumentativos e embates sociais para sua resolução” e o do consenso objetivaria “superar os conflitos sem confrontação”.

É dentro deste segundo enfoque que a autora situa o tema Pluralismo Cultural da segunda versão da proposta brasileira dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (agosto, 1996). Ela faz uma crítica ao documento, pois, ele, além de defender uma “integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica”, apresenta também “uma perspectiva limitada à diversidade étnica”. Ela argumenta que

O enfoque central nas características étnicas, de certa forma, entra em desacordo com o próprio objetivo dos PCN que visa posicionar-se também contra discriminações baseadas em diferenças de classe social, crenças, sexo e outras características individuais e sociais. Por que a centralidade na questão étnica, desmerecendo a análise sobre diferenças de gênero e classe social, por exemplo ? (p.6)

Considera-se aqui que, mesmo os PCN centrando-se mais na questão étnica, isso não quer dizer que essa questão será, a curto prazo, plenamente resolvida na escola .

Já um outro autor -Tomaz Tadeu da Silva (1995) - chama a atenção para o fato de que a Teoria do Currículo tem se voltado para uma abordagem econômica e política, de influência marxista. E que não resta a menor dúvida quanto à importância dessa concepção já que se vivemos ainda numa sociedade capitalista onde o processo de produção de valor e de mais-valia

estão presentes. Mas, ele também aponta para outras abordagens que ampliam a compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo. É dentro desse contexto que está situada a preocupação existente com a perspectiva multicultural.

Pensar, portanto, num currículo multicultural é pensar num currículo que leve em consideração as diferentes memórias sociais, onde os estudantes negros e afrodescendentes possam estar representados, expressando-se na busca da aprendizagem e auto-determinação. Isso vai exigir dos educadores uma nova postura, uma nova aprendizagem, um novo conceito de educação.

Gonçalves e Silva (1998), ao discorrerem sobre multiculturalismo e educação nos Estados Unidos, referem-se à educação multicultural como resultado da reflexão de professores doutores afroamericanos - todos docentes da área de Estudos Sociais. Eles propõem “novas metodologias para o ensino de estudos étnicos e reformulações de currículos e ambientes escolares articulando cultura e identidade, bilinguismo, desempenho escolar, formação de professores e diversidade cultural”. (p.54)

Dentre os maiores objetivos estariam os de “reestruturar escolas, estabelecimentos de ensino superior e universidades; criar condições para que os alunos não brancos tenham sucesso em seus estudos e promover a interação de suas diferentes dimensões: raça/etnia; classe social, gênero e excepcionalidade”. (idem)

Uma das interpretações da educação multicultural está relacionada à “pedagogia da equidade” onde serão utilizados métodos e técnicas que garantem o sucesso de todos os seus alunos independentemente da classe social ou grupo étnico a que pertencem. Nesse sentido, há de se fortalecer a cultura escolar para que os alunos dos diferentes grupos étnicos sintam-se culturalmente fortalecidos e possam participar das experiências educativas em igualdade de condições. Com esse objetivo, procura-se reestruturar a organização dos estabelecimentos de ensino, reelaborar os currículos escolares e reavaliar as expectativas de professores e funcionários em relação aos estudantes.

Gonçalves e Silva (1998) também apontam várias críticas que são feitas à educação multicultural. As “críticas de orientação conservadora” defendem uma educação neutra e imparcial e são contra as reformas curriculares porque entendem que a “cultura comum é multicultural”. Afirmam que a ênfase na questão étnica estaria criando separações, divisões e

nesse sentido, abominam o Afrocentrismo porque este rejeita à cultura ocidental. Defendem a idéia de que o desempenho escolar de afro-americanos e hispanos melhoraria se seus professores fossem melhor pagos, se as escolas fossem melhor equipadas, se recebessem mais estímulos das famílias, se participassem de programas de prevenção ao uso das drogas.

Já as críticas de “tendência extremista”, de esquerda, acusam a educação multicultural de incentivar a mobilidade individual na hierarquia econômica, de tentar reduzir soluções de problemas sociais ao âmbito da escola e de não possuir críticas ao sistemas de opressão impostos pelo sistema capitalista. O discurso da diversidade cultural seria, portanto, uma forma de ocultação do racismo porque despolitiza as culturas e questionam se a educação multicultural teria condições de atingir as desigualdades em que se estrutura a sociedade.

Pode-se fazer aqui também algumas referências à sociedade portuguesa - que lembra a sociedade brasileira no que diz respeito à educação e multiculturalidade – através de Souta (1997) que informa que, nessa sociedade, acentua-se cada vez mais a heterogeneidade étnica, linguística e religiosa. “Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural” (p.93). Percebe-se isso nos vários níveis de ensino e por esse motivo, existe hoje o interesse tanto de um programa infantil televisivo quanto do Conselho Nacional de Educação pela educação multi e intercultural

Souta (1997) também destaca cinco alterações ocorridas na formação inicial de educadores de infância, nos últimos tempos: a) melhor nível de formação; b) a responsabilidade da formação de educadores passa das Escolas Normais de Educadores da Infância para as Escolas Superiores de Educação e Universidades; c) aumento da rede de instituições de formação; d) aumento do número de alunos matriculados; e) a diversidade curricular substituiu o plano de estudo único. Essas alterações provocaram também uma multiplicidade de instituições com autonomia para definir seus currículos e programas das disciplinas, dificultando a identificação das escolas que trabalham na área da educação multicultural.

Tem-se conhecimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal que trabalha com essa questão, no curso de educadores de infância, nas seguintes disciplinas: Abordagens do Real (1º ano); Antropologia da Educação (2º ano) e O Meio Físico e Social nas Práticas Educativas (3º ano). Esta formação visa o “desenvolvimento da *literacia multicultural* para que os indivíduos possam “responder adequadamente à diversidade das sociedades pluralistas, democráticas e culturais” reconhecendo a “necessidade de construir pontes de compreensão e comunicação entre os diferentes grupos”. Cabe ainda ressaltar que a educação

multicultural não é considerada “qualquer coisa para pessoas “de cor” ou para dias especiais ou festividades” mas “uma nova orientação para os processos de reforma educativa”. (p.96)

Sob o título *Antropologia da Multiculturalidade*, Souta (1997) aponta o quanto um currículo alternativo pode, ao invés, de contribuir para algumas soluções, se transformar em algo perverso e fortalecer práticas discriminatórias. Como o autor postula, a existência da “turma ideal” ainda é sonho para muitos professores. Mas, alunos iguais do ponto de vista étnico e cultural e em condições de aprendizagem idênticas deixou de existir quando a escola de massas tornou o ensino obrigatório para ambos os sexos e para os alunos de todos os estratos sociais. Só que a diversidade hoje é bem mais ampla: Além de gênero e de classe há também as diversidades étnicas, religiosas, linguísticas e culturais. E esses professores tendem a ver essa diversidade não como um fator enriquecedor das aprendizagens mas como um problema.

Esse fato é demonstrado pelo despreparo de certas escolas portuguesas em lidar com a diversidade cultural. Como exemplo, Souta faz referência a uma escola primária portuguesa que optou por formar uma turma só de crianças ciganas sob a alegação de que estas se constituiriam num “ “grupo específico de alunos” que revela “problemas de integração na comunidade escolar” ”. No caso dessa escola o que deve ser questionado é a própria instituição pois ela é que revela ter problemas em integrar essas crianças.(p.102)

Diante da inadequação dos programas, dos materiais e das práticas pedagógicas que não se restringem apenas às escolas de Portugal e Estados Unidos - no Brasil também - as políticas educativas são definidas a nível central e esta não assume a necessidade imperiosa de uma educação multicultural. Há necessidade de mudanças nos currículos e na formação de recursos humanos.

A ressalva que faço a esse estudo de Souta é sobre a citação que ele faz de Frederico Mayor – Diretor Geral da Unesco – como orientação para os professores realizarem um trabalho intercultural: Mayor postula: “ inculcar às gerações vindouras os sentimentos de altruísmo, de abertura e de respeito pelo outro, de solidariedade e de partilha a partir do assumir de sua própria identidade e da capacidade de reconhecer as dimensões múltiplas do homem em contextos culturais e sociais diferentes” .(p.94)

Há de se tomar certos cuidados quando se incentiva esses sentimentos de altruísmo, solidariedade e partilha esquecendo-se das lutas. É preciso não cair em armadilhas que, na verdade, fortalecem um sentimento universal de humanidade que é europeu e ocidental. Por que

também não falar em lutas por direitos, afirmação de cidadania, integração diferenciada? Que segmento da população está em condições de exercer o sentimento de altruísmo? Lutar pelos seus direitos como cidadão também é altruísmo.

Como postula Santos (1996) o objetivo principal de um projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Ele tem que ser por um lado um projeto de memória e de denúncia e por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. Nesse sentido, o projeto educativo emancipatório significa a educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que recusa a trivialização do sofrimento. “A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista”. (p.26)

Esse projeto educativo será presidido por conflitos de conhecimento e, entre eles, está o conflito entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação. O conhecimento por regulação pressupõe uma trajetória linear do caos (ignorância) para a ordem (conhecimento). Já o conhecimento por emancipação propõe uma trajetória não linear do colonialismo (ignorância) para solidariedade (conhecimento). E o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo está causando uma grande turbulência nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas de educação eurocêntricos. Dentre estes mapas, pode-se inserir o sistema educacional brasileiro que pauta-se nessa educação eurocêntrica.

. Certezas

. “Sem contraste, brilho e cor – ‘A Negação do Brasil’ discute participação dos negros na TV” (Folha de São Paulo, 30 de novembro de 2000);

. “Negros fazem curso de ‘baixo prestígio’ (Folha de São Paulo, 27 de dezembro de 2000);

. “‘Vida de negro é difícil, é difícil como o quê’: A trilha de ‘Escrava Isaura’ não mentia, segundo livro e documentário sobre a história dos negros nas novelas” (O Globo, 18 de março de 2001);

. “Hierarquia das Raças: editoras investem na história do negro”(Folha de São Paulo, 14 de abril de 2001);

. “Mulher e negro ganham salários menores” (Folha de São Paulo, 28 de abril de 2001);

. “Brasil precisa admitir que há racismo” (Folha de São Paulo, 20 de maio de 2001);

.“Contraste Racial: provão mostra que só 2,2% dos universitários que se formam no país são negros”. (O Globo, 26 de agosto de 2001);

.“Menos iguais: além da injustiça social, cor dificulta vida dos negros” (Folha de São Paulo, 28 de outubro de 2001);

. “Crime de racismo quase não é punido no Brasil”(O Globo, 21 de abril de 2002);

. “Até na hora do parto negra é discriminada” (Folha de São Paulo, 26 de maio de 2002).

Estas foram algumas das manchetes de jornais que chamaram a atenção para as situações econômica e social da população negra e/ou afrodescendente brasileira, durante o período em que estive envolvida com a coleta de dados, leituras e análise para a elaboração desta tese. Tais manchetes reforçavam a crença do quanto a problemática racial brasileira, no que se refere a esse segmento da população, está situada dentro de um contexto discriminatório e que merece ser debatida e analisada por todos os segmentos da sociedade.

Pela Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar - PNAD/99, a população brasileira, em geral, fica ,em média, 6 anos na escola. Separados por raça/etnia, os brancos ficam, em média, 7 anos e os negros e afrodescendentes, 4,5 anos. Para a grande maioria da população brasileira, a exigência legal de 8 anos de escolaridade não é cumprida. Diante desses dados, tenho certeza de que a escola, na figura de seus professores/ educadores, não pode continuar de “braços cruzados”. É preciso possibilitar ao negro e ao afrodescendente maiores oportunidades para que todos eles possam se inserir numa realidade digna de ser vivida.

Além dessas reportagens extraídas das leituras dos jornais de domingo, vários outros fatos, igualmente, continuam a provocar tal crença, em mim. No dia 20 de dezembro de 2002, três episódios acontecidos num shopping do Rio de Janeiro, envolvendo essa questão racial, merecem ser relatados para que se possa fazer mais algumas reflexões sobre o cotidiano racial desta sociedade: ao efetuar o pagamento de algumas compras feitas numa loja, deparei-me com uma bonequinha negra colocada num balcão localizado atrás da caixa registradora. Diante do meu comentário sobre a beleza da bonequinha, a vendedora e a moça responsável pela caixa responderam, em coro: “_ Bonitinha!? Cruzes! É a filha da Benedita.” Numa outra loja, um rapaz ao comparar a cor da bermuda que ele estava comprando com a cor da sua pele, comentou: “_ Vou ficar mais moreno ainda.” A moça que lhe acompanhava replicou: “_ Moreno, não. Preto!”. Diante dessa réplica, o rapaz insistiu: “_ Moreno! Moreno!”. O rapaz era negro. E, por

fim, ao sair do shopping, havia um carro parado na saída, atrapalhando o trânsito, pois, a motorista tinha ido ao posto de pagamento. Ao voltar para o carro, vimos que se tratava de uma moça negra. O motorista que vinha logo atrás começou a buzinar, a acelerar o carro ao ponto de quase bater no carro da moça. Fiquei a me perguntar: se a moça não fosse negra e não estivesse sozinha, o rapaz teria tido esta mesma reação?

Ferreira (2000) também conta uma história que bem exemplifica esse cotidiano. Um rapaz, num departamento de uma certa universidade, dirigiu-se a uma moça negra chamando-a de morena. Uma outra moça retrucou: “_ Negra! Ela é negra! Ela não é morena, nem tem outra cor. Qual é a cor dela? Ela é negra. Pode chamá-la de negra!” (p. 17) O autor nos mostra que aquela situação apontava a dificuldade do rapaz em referir-se à pessoa afro-descendente como negra e faz algumas indagações: “Se a pessoa fosse chamada de negra, ela se ofenderia? É consenso entre os afro-descendentes o uso da denominação “negro” ou é um termo usado somente na academia e em alguns movimentos negros? No caso de pessoas com tez mais clara, o uso da expressão “negro” é adequada?(...) É possível que uma pessoa se considere branca e seja vista por outra como negra?”(p. 18)

As identidades pessoais se constituem nas interações pessoais. Sendo assim, as situações aqui relatadas podem provocar sentimentos negativos de inferioridade em relação às pessoas afrodescendentes não só pelas pessoas de outro grupo racial como também pelos próprios afrodescendentes em relação a si próprio. Essa forma negativa de se constituir identidades em nada contribui para alterar as situações de discriminação porque atitudes afirmativas relacionadas às especificidades raciais não são criadas. E na nossa sociedade, parece ser “politicamente correto” chamar o negro de moreno. É um recurso simbólico, portanto cultural, de fuga de uma dada realidade. “Os aspectos etno-raciais são escamoteados pela maioria das pessoas que procuram elementos de identificação em símbolos do grupo social e economicamente dominante”. (Ferreira, 2000, p. 19)

Essa afirmativa de Ferreira pode ser ilustrada por uma das respostas dadas ao questionário aplicado aos alunos. Foi pedido que marcassem com um (x) as qualidades que eles acreditavam possuir. Foram apresentadas 13 qualidades positivas. Ao pedir para as alunas se qualificarem dentro desse rol de qualidades apresentadas, teve-se os seguintes dados:

Tabela 6

Distribuição das qualidades auto-atribuídas pelas meninas (N= 59)

Etnias Qualidades	Negras	Afro descendentes de pele mais escura	Afro Descendentes de pele mais clara	Branças
Amiga	100%	94,7%	80%	91,6%
Alegre	100%	89,4%	100%	91,6%
Agradável	90,9%	73,6%	40%	79,1%
Amorosa	90,9%	89,4%	80%	70,8%
Atraente	27,2%	47,3%	40%	41,6%
Bonita	27,2%	68,4%	40%	62,5%
Carinhosa	90,9%	84,2%	80%	62,5%
Educada	90,9%	84,2%	80%	87,5%
Estudiosa	81,8%	63,1%	-	45,8%
Inteligente	81,8%	57,8%	60%	79,1%
Limpa	81,8%	94,7%	80%	87,5%
Paciente	45,4%	31,5%	20%	41,6%
Simpática	81,8%	84,2%	100%	87,5%

As qualidades amiga, agradável, amorosa, carinhosa, educada, estudiosa, inteligente, alegre e paciente aparecem num maior percentual para as meninas negras; também alegre para as meninas afrodescendentes de pele mais clara; ; atraente, bonita, limpa e simpática para as meninas afrodescendentes de pele mais escura. Considerando-se os maiores percentuais, as meninas negras e afrodescendentes tiveram menos receios de se auto qualificarem positivamente do que as meninas brancas, mas, se for feito o inverso tem-se que as qualidades amiga, alegre, agradável, educada, estudiosa, limpa e paciente aparecem em menor percentual para as meninas afrodescendentes de pele mais clara; amorosa e carinhosa para as brancas; atraente, bonita e simpática para as negras; inteligente para as meninas afrodescendentes de pele mais escura. Isso quer dizer que as qualidades relacionadas à aparência apareceram num menor percentual para as

negras, reforçando a tese de que as alunas desse segmento populacional se auto desvalorizam quando são solicitadas a se classificarem positivamente em relação ao fenótipo. Por isso a pessoa negra resiste a essa denominação. Ao ser chamada de morena ela está escamoteando um aspecto étnico/racial que a machuca.

Em relação aos meninos, tem-se a seguinte tabela

Tabela 7
Distribuição das qualidades auto-atribuídas pelos meninos (N= 70)

Etnias Qualidades	Negros	Afro- descendentes de pele mais escura	Afro- descendentes de pele mais clara	Brancos
Amigo	100%	91,6%	75%	91,1%
Alegre	100%	66,6%	75%	79,4%
Agradável	75%	45,8%	75%	61,7%
Amoroso	75%	70,8%	75%	47%
Atraente	62,5%	29,1%	75%	50%
Bonito	75%	41,6%	50%	61,7%
Carinhoso	75%	50%	50%	58,8%
Educado	87,5%	75%	100%	88,2%
Estudioso	75%	45,8%	75%	55,8%
Inteligente	62,5%	75%	100%	73,5%
Limpo	100%	83,3%	100%	82,3%
Paciente	50%	45,8%	100%	44,1%
Simpático	75%	54,1%	75%	73,5%

Considerando-se os maiores percentuais tem-se as qualidades amigo, alegre, bonito e carinhoso para os meninos negros. As qualidades agradável, amoroso, estudioso, limpo e simpático para os meninos negros e afrodescendentes de pele mais clara; atraente, educado inteligente e paciente para os meninos afrodescendentes de pele mais clara.

Mas, se forem considerados os menores percentuais tem-se que as qualidades alegre, agradável, atraente, bonito, educado, estudioso e simpático foram auto atribuídas, em menor quantidade, aos alunos afrodescendentes de pele mais escura; carinhoso para os alunos afrodescendentes de pele mais escura e afrodescendentes de pele mais clara; amigo para os alunos afrodescendentes de pele mais clara; amoroso, limpo e paciente para os brancos e inteligente para os negros. Isso quer dizer que os alunos negros consideram-se amigos, alegres, bonitos e carinhosos mas poucos se consideram inteligentes. O fenótipo, aqui, parece não influenciar tanto quando os meninos negros são solicitados a se auto qualificarem. O que mais influencia é a performance intelectual.

Diante do que foi apresentado, defende-se a tese de que os professores devem estar atentos a essas sutilezas e assumir a responsabilidade pelo que ensinam, como ensinam e pelas metas mais amplas pelas quais estão lutando. Ou seja, não é se engajar apenas nos fatos que acontecem dentro dos muros da escola. É preciso ultrapassar os muros e “assumir um papel responsável na formação de propósitos e condições de escolarização”. Como salienta Giroux (1997)

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (p. 162)

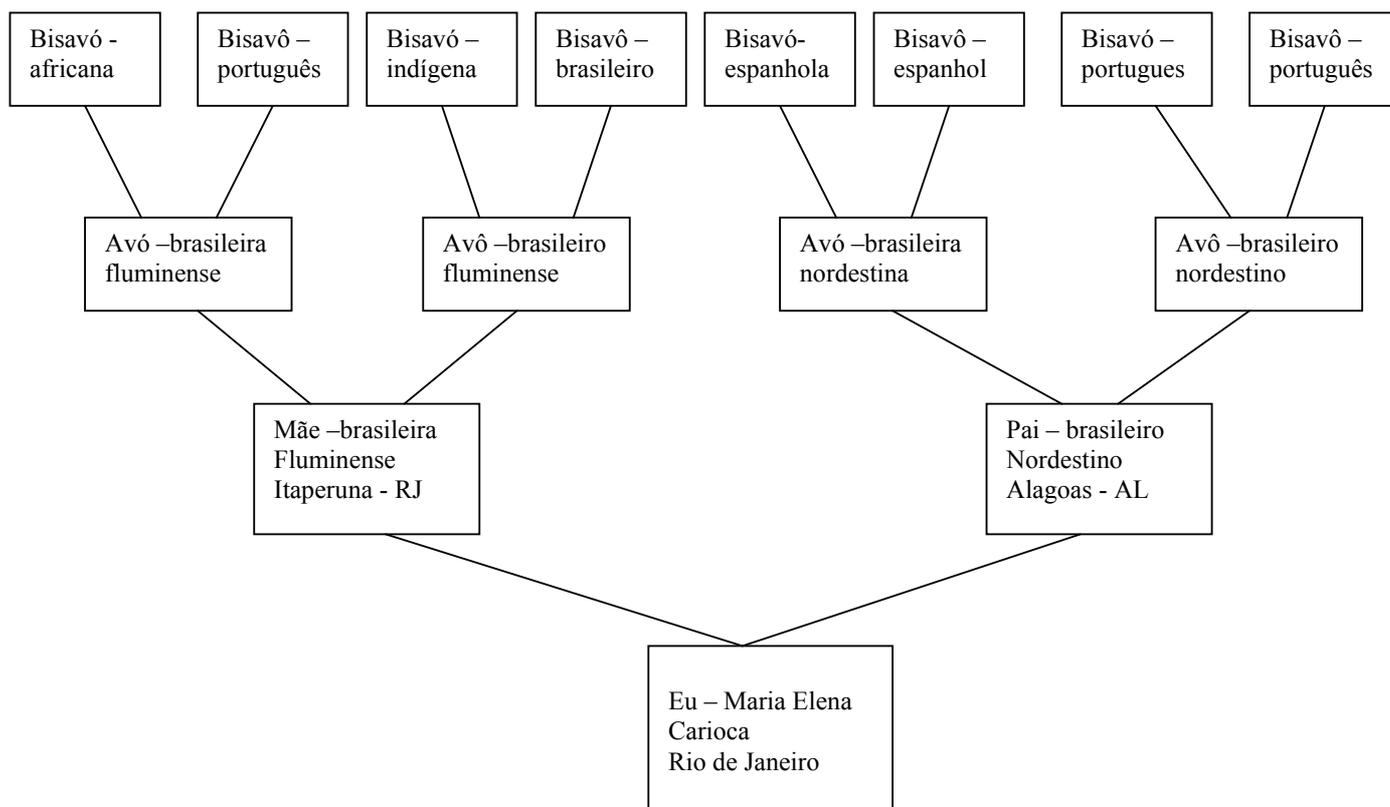
Pois é nessa condição de intelectual que o trabalho do professor sobre a questão racial deverá ser realizada porque se ele não estiver ciente de que ao fazer esse trabalho estará contribuindo para uma nova ordem e sociedade mais democráticas, de nada adiantará. Ou seja, vai se falar no assunto, fazer alguns trabalhos, mas, a busca por novos conhecimentos acerca do assunto não acontecerá. Essa busca só será possível se houver um maior diálogo da escola com as organizações do Movimento Negro que se preocupam com a educação escolar, com esferas do governo que tenham condições de promover uma formação continuada sobre o assunto, com a academia, enfim, essa é uma luta e um engajamento dos professores com a sociedade e não somente de alguns mais interessados ou preocupados com a questão.

. Dúvidas

“Existir e compreender são processos inseparáveis que dialeticamente vão nos constituindo.”
(Ferreira, 2000, p. 15)

Quando se passa a ter conhecimento das origens e a identificar-se com um certo grupo racial, não dominante social e economicamente, dificuldades são encontradas porque esta sociedade se pauta no fenótipo e não no genótipo.

Iturra (1997), nos seus estudos sobre “O Imaginário das Crianças”, dedica-os às crianças de Vila Ruiva na Beira Alta, Cotas, perto de Vila Real e Vales, perto de Alfândega da Fé, Portugal. Ele trabalhou com trinta e seis crianças, dessa localidade. De cada uma, ele faz uma genealogia, indo ,em alguns casos, até a quinta geração dos ascendentes. São vinte genealogias – algumas crianças são irmãs – que ele apresenta ao final da obra. Construir genealogias é um tipo de exercício muito interessante para se conhecer as origens. A minha seria desse tipo:



Andrews (1998) informa que em 1893, um artigo de lei denominava caboclo a pessoa que fosse resultado da mistura das raças branca, negra e indígena. Mas, eu diria que sou uma genuína

mestiça brasileira com ascendência africana, indígena e européia e que por opção e compromisso político defino-me como afrodescendente.

Talvez existam trabalhos acadêmicos que sejam feitos visando-se somente o cumprimento das exigências feitas para a obtenção de um título, enquanto que outros, e penso que seja a maioria, partem de necessidades efetivas dos pesquisadores de compreenderem parte da realidade na qual estão inseridos, tendo como objetivo maior, transformar essa compreensão em instrumento de interferência sobre essa mesma realidade. Neste caso, o estudo acadêmico parte das próprias vivências e provoca uma postura que inclui preocupações éticas e políticas que vão partir da formação da cultura na qual estamos inseridos e vão também nos constituir como indivíduos. (Ferreira, 2000)

O meu interesse por estudar tal tema encontrou-se nessa segunda situação. Tanto a minha vivência profissional quanto a minha vivência particular, pessoal, levaram-me aos estudos sobre o assunto, desde a década de 80. E de todas as inquietações que foram surgindo no decorrer desta trajetória, talvez, a que mais tenha “mexido” comigo esteja ligada ao fato de perceber que esse estudo iria para além da ação de estudar sobre o meu cotidiano profissional. Quer dizer, como estudar sobre o preconceito racial na escola sem ter o compromisso com as mudanças?

Nesse sentido, as dúvidas que ficam para um próximo estudo dizem respeito ao currículo nos cursos de formação de professores, ou seja, que currículo deverá ser construído em tais cursos para que a questão racial, relacionada à população negra e afrodescendente brasileira, possa ser trabalhada nas escolas com um compromisso maior? E como esse tema deverá ser abordado? Sob qual ótica? A do consenso, a do conflito, a da interdisciplinaridade? Estarão os professores receptivos para tal questão?

Acredito que todo conhecimento deva ser militante, ou seja, todo conhecimento deve transcender os bancos acadêmicos em busca de caminhos que possam, de alguma forma, contribuir para as ações de uma sociedade. Ações que estão sempre justificadas por um certo tipo de ideologia, pautada em vários aspectos de nossa cultura. Portanto, os estudos a que me propus fazer foram uma tentativa de jogar "feixes de luz"³ sobre as relações raciais no cotidiano escolar,

³ Limoeiro Cardoso (1978) faz a relação entre referencial teórico e procedimentos metodológicos usando a imagem do feixe de luz. Para a autora, “O conhecimento se faz a custa de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. ... A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto

alinhavadas pelos conceitos de cultura/cultura escolar e realidade, buscando entender esse cotidiano através de algumas reflexões teóricas que dizem respeito ao tema, contribuindo para uma educação escolar mais democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**. N. 5 e 6. ANPed, maio-dez./97
- AGNES HELLER. **O Cotidiano e a História**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ANDRADE, Mário Edson F. **Do Quilombo à Fundação Cultural Palmares**. Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Caderno nº 1, 1993.
- ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)** Trad.: Magda Lopes. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1998.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Repensando Ideologia e Currículo*. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.) São Paulo: Cortez Ed., 1995.
- _____. **Política Cultural e Educação**. Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Abolicionismo e memória das relações raciais. **Estudos Afro-Asiáticos -26**. Rio de Janeiro, 1994.
- BASTIDE, Roger. *A imprensa negra do Estado de São Paulo*. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Sociologia**. São Paulo, n.2, 1951, pp. 50-78
- BERND, Zilá. **Racismo e Anti-racismo**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1994.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad.: Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989
- _____. **Sobre a Televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd et al. **Tradição/Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Funarte, 1987.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1997.

- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Assessoria Internacional, 1998.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Brasília, DF. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques & SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. 5 ed. Trad. de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *A escolha do tema*. In: **A prática da Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de fazer. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de; Anais do Cotidiano. In.: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma Ciência Prática do Singular. In.: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. *Prefácio*. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4. 1983.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis. R.J.: Ed. Vozes, 1987/1995.
- _____. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis. R.J. Ed. :Vozes, 1993/1995.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- DAMATTA, Roberto. *Digressão: a fábula das três raças*. In: **Relativizando, uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1987.
- DAUSTER, Tânia. *Construindo pontes - A prática etnográfica e o campo da educação*. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEGLER, Carl N. **Nem Preto Nem Branco. Escravidão e Relações Raciais no Brasil e nos E.U.A.** Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro:Editorial Labor do Brasil, 1976.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. SILVA, Benedicto (coord.geral); NETTO, Antonio Garcia de Miranda et al. 2. ed. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Documentação. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1987

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico.** Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. 13. Ed. São Paulo: Nacional, 1987.

ERNY, Pierre. **Etnologia da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1992.

ESPADA, João Carlos. *Interculturalidade e Coesão Social.* In: **Educação e Sociedade.** Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e CNE, 1997

EZPELETTA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FARR, Robert M. Representações Sociais: A Teoria e Sua História. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em Representações Sociais.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Dominus Ed. (USP), 1965.

FERREIRA, Yedo. *Ideologia racial e estrutura social.* In: A Questão étnica e os Movimentos Sociais. **Revista Proposta.** Rio de Janeiro, FASE, n. 51, p.24-25, nov/91.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993, 208p.

FRAZER, Sir James (1890). **The Golden Bough.** Macmillan, New York, 1958.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 10. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREYRE. Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** 11 ed. brasileira. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra, 1964. (1 ed. 1933)

GATTI, B. A., ESPOSITO, Y. L. & SILVA, R.N. *Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas.* In: **Educação & Sociedade.**n. 48. Campinas, Papirus, ago/1994.

GIROUX Henry A . *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H.A. ; MC LAREN P .Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T. T. (orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001

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

_____. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? **Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed**. Caxambu, MG, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto O . ; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O Jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, M.G.: Autêntica, 1998.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001

GONZALEZ, Lélia. *O Movimento Negro na última década*. In: **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A . Democracia Racial. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cadernos PENESB – 4: Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002 .

GUSMÃO, Neuza Ma Mendes de. Antropologia e Educação: Origens de um diálogo. In: **Antropologia e Educação. Interface do ensino e da pesquisa**. Caderno Cedes, 43, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós - Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lauro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

HASENBALG, Carlos A. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1992.

ITURRA, Raul. **O Imaginário das Crianças. Os silêncios da cultura oral**. Lisboa, Portugal: Fim de Século, 1997.

_____. La escuela como lugar de ciudadanía. Sociológica. **Revista de Pensamiento Social**. No 2. Espanha, Noviembre, 1996.

_____. Changement et continuité: la paysannerie en transition dans une paroisse galicienne. In.: M.GODELIER (org.) **Transitions et subordinations au Capitalisme**. Paris: M.S.H., 1991.

_____. **A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva**. Lisboa, Portugal: Escher, 1990 b.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 13^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LEFÈVRE Fernando; LEFÈVRE Ana Maria C. Os Novos Instrumentos no Contexto da Pesquisa Qualitativa. In. LEFÈVRE Fernando; LEFÈVRE Ana Maria C TEIXEIRA Jorge Juarez V(orgs). **O Discurso do Sujeito Coletivo**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: EDUCS., 2000

LENHARDT, Gero. *Educação formal, cidadania e força de trabalho*. In: PAIVA, Vanilda (org.). *A Atualidade da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro. **Revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação**. Ano 1. set./96. Nº 0.

LIMOEIRO CARDOSO, M. **Ideologia de Desenvolvimento. Brasil: JK-JQ**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1978.

LINHARES, Célia Frazão. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

LINHARES, Célia F. Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores. In: **Educação e Sociedade**. n. 50. Campinas, Papyrus, abr./95.

LOPES, Alice R.C. **Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional**. Caxambu, MG: 20^a Reunião ANPEd, set./1997.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

- LOPES, Vera Neusa. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio V. *O falso conflito entre tendências metodológicas*. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3 ed. FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 1994.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **A Scientific Theory of Culture**. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1944.
- MARLI E. D. ANDRÉ. A pesquisa no cotidiano escolar. In: . FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994
- MARLI E. D. ANDRÉ. *Avanços no conhecimento etnográfico da escola*. In: FAZENDA, Ivani (org.) **A Pesquisa em Educação e As Transformações do Conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995
- _____. **Etnografia da prática escolar**. 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995 a.
- MEAD, Margaret. More Comprehensive Field Methods. In: **American Anthropologist**. no 5, 1933.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993.
- MONTERO, Paula. Diversidade Cultural: Inclusão, Exclusão e Sincretismo. In.: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A . F. B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA & SILVA (orgs.). São Paulo: Cortez Ed., 1994.
- MOSCOVICI, Serge. On Social representation. In: J.P. FORGAS (Ed.) **Social Cognition: perspectives on everyday understanding**. London, Academic Press, 1981.
- MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In.: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em Representações Sociais**. 6.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MOURA, Clovis. *Organizações Negras*. In: SINGER, Paulo & BRANT, Vinicius (orgs.) **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Ed. Vozes . São Paulo: CEBRAP, 1980.

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

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, Ltda, 1985.

PAIS, José Machado. **Análise Social**. Vol.XXII (90), 1986 , p. 7-57

PEREIRA, João Baptista B. *A criança negra: identidade étnica e socialização*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências Para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**. No 14. São Paulo, fev./97

RAMOS, Arthur. *O espírito associativo do negro*. São Paulo: **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**. v. 4, n. 47, 1938, pp. 105-126

RUFINO dos Santos, Joel. *O Movimento Negro e a Crise Brasileira*. **Política e Administração**. Rio de Janeiro, Vol.2, p. 287-307, Julho-Setembro/ 1985.

SANT' ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SÁ, Celso Pereira . **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J.G. *Currículo e Diversidade Cultural* .In: **Territórios Contestados - o Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. MOREIRA A.F. ; SILVA, T.T. (orgs.) Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para Uma Pedagogia do Conflito*. In: SILVA, Luiz H. et Allii (orgs.) **Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Joel Rufino. **A Questão do Negro na Sala de Aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

SANTOS, Paulo Roberto dos. **Instituições Afro-Brasileiras**. Rio de Janeiro: Conjunto Universitário Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1984.

SILVA, Ana Célia . **O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau**. Tese de Mestrado. Bahia. UFBA. 1988.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2001.

_____. **A Representação Social Do Negro No Livro Didático: O Que Mudou?** Mini-Curso promovido pelo GE Relações Raciais/Étnicas e Educação. Caxambu, MG: ANPed, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados* In: **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais da educação**. SILVA, Tomaz T. (org.) Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SILVA, Vagner Gonçalves. Abertura. In: **Seminário Temático A Antropologia e seus espelhos – a etnografia vista pelos observados**. São Paulo, FFLCH, USP, 1998.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e ação afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas**. 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2.ed. Trad.: Cátia Aida P. da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUTA, Luís. **Multiculturalismo e Educação**. Porto, Portugal: Profedições, 1997.

SOUZA, M. Elena V. **Ideologia Racial Brasileira, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar**. Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro, 1996, mimeo.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4. 1983.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez.(org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

STUART, Hall. **Identidades Culturais na Pós - Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lauro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

THURNWALD, Richard. **L' Economie Primitive**. Payot, Paris, 1906.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. e GUSMÃO, Neusa M. M. **Fórum: Antropologia e Educação**. [online]. Campinas, São Paulo. Disponível pela Word Wide Web:

<http://www.unicamp.br/aba/x.../FO5%20-20%Antropologia%20e%20Educa%E7%E3o.ht>.

Acesso em 12/04/2000.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (org.) **Weber**. 4.ed. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Florestan Fernandes (coord.) São Paulo: Ática, 1989.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, 241 p.

ANEXO 1

DIREITOS E DEVERES

Professor(a) _____ coloque seus alunos cientes.

Em, vários momentos do processo desenvolvido na Unidade Escolar tem sido discutidos os pontos referentes aos direitos e deveres dos alunos por todos os segmentos da Comunidade Escolar.

Com esse documento, pretende-se formalizar alguns procedimentos importantes para melhor formar o aluno.

É assegurado(a):

- O respeito à pessoa, independe de sua religião, classe social, etnia ou nacionalidade;
- A freqüência às aulas, conforme o horário diário por turma (tempos de 50 minutos);
- A assistência contínua por parte da direção, dos professores e demais funcionários da escola;
- A apresentação de sugestões à Direção de forma direta, através do representante de sua turma ou do professor representante;
- O conhecimento dos resultados obtidos em suas atividades de avaliação de sua freqüência, através do professor de cada disciplina, e/ou de documento próprio expedido pela Secretaria;
- A participação nos Conselhos de Classe;
- A participação nas discussões das questões referentes à Escola sob orientação do professor representante do aluno representante da turma, do aluno representante do CEC e dos membros do Grêmio Estudantil;
- A freqüência à Sala de Leitura, para pesquisar, para ler ou para solicitar empréstimos de livros, nos termos do regulamento e normas próprias.
- A freqüência à Sala de Vídeo para as atividades propostas pelo professor.

É esperado:

- A freqüência às aulas, uniformizado conforme o estabelecido;
- A assiduidade;
- A pontualidade (tolerância de 15 minutos no 1º tempo de aula), no horário de entrada.
- A pontualidade na entrega dos compromissos escolares;
- O tratamento respeitoso aos colegas e a todos os funcionários da escola;
- A apresentação às aulas com o material solicitado pelo professor para o desenrolar das atividades em cada disciplina;
- A participação em atividades promovidas fora de sala de aula, sob a orientação de professores;
- A participação de atividades fora da escola, sob orientação de professores;

- A colaboração na conservação e asseio do prédio escolar, do mobiliário, e de todos os equipamentos;
- A devolução dos livros enviados pela FAE e de qualquer outro material que tenha sido emprestado por algum setor da escola;
- A indenização dos estragos e prejuízos causados ao prédio escolar, ao mobiliário, ou a qualquer equipamento, quando comprovado o autor.

É vedado ao aluno:

- Entrar na sala de aula ou dela sair sem autorização do professor;
- Ocupar-se durante as aulas com trabalhos estranhos a ela;
- Promover rifas, coletas na escola, ou incitá-los à ausência coletiva ou a greves;
- Desrespeitar a orientação da escola, por atos ou manifestação que firam essa orientação;
- Portar telefone celular e aparelho de som.

A escola não se responsabiliza pelo extravio, furto ou perda de valores (objetos preciosos ou dinheiro) que os alunos tragam em seu poder.

Os alunos que cometerem atos de indisciplina nas imediações da escola, ou em outra parte, com uniforme colegial, ou ainda em circunstâncias que os identifiquem como membros da escola podem sofrer sanções pela Direção.

Ao aluno que transgredir as normas estabelecidas nesse regimento serão aplicadas as seguintes sanções:

- a. Advertência Verbal;
- b. Advertência com registro em Caderno de Ocorrência; e / ou na ficha de acompanhamento individual.
- c. Advertência com convocação dos responsáveis.

Em caso de não serem suficientes as medidas previstas no item anterior, e na hipótese de o aluno necessitar de assistência de um profissional especializado que a escola não disponha em seus quadros, será redigido relatório individual para encaminhamento ao *Conselho Tutelar*.

Este relatório seguirá acompanhado de cópia de toda a documentação que contenha informações sobre o aluno e seus procedimentos dentro da escola.

Os casos de alunos que não se ajustarem às normas estabelecidas sejam considerados de mais complexa solução, serão resolvidas por uma comissão formada por Diretora, Diretora-Adjunta, Coordenadora Pedagógica, Membros do Conselho Escola Comunidade, do Grêmio Estudantil, professores da turma que já trabalharam com os alunos em anos anteriores.

Direção e Coordenação

ANEXO 2

NOME: IDADE:.....

1. QUAL É O SEU TIPO FÍSICO?

COR DA PELE:

COR DOS OLHOS:

TIPO DE CABELO:

2. MARQUE COM UM (X) AS QUALIDADES QUE VOCÊ ACREDITA POSSUIR:

AMIGO () INTELIGENTE () SIMPÁTICO () ESTUDIOSO () BONITO ()
LIMPO () AGRADÁVEL () EDUCADO () ALEGRE () CARINHOSO ()
AMOROSO () PACIENTE () ATRAENTE ()

3. VOCÊ GOSTA DA ESCOLA EM QUE ESTUDA?

() SIM () NÃO

POR QUÊ?

.....
.....
.....
.....

4. O QUE VOCÊ PENSA DO SEU FUTURO?

.....
.....
.....
.....

5. QUAL A PROFISSÃO DO(S) SEU(S) RESPONSÁVEL(EIS)?

.....
.....

6. E VOCÊ, JÁ ESCOLHEU A SUA? () SIM () NÃO
QUAL?

.....

7. VOCÊ JÁ VIU OU JÁ SOFREU ALGUMA DISCRIMINAÇÃO? () SIM () NÃO
ONDE ? COMO FOI?

.....
.....
.....

.....
.....
8. E NA ESCOLA? VOCÊ JÁ VIU OU JÁ SOFREU ALGUMA DISCRIMINAÇÃO? () SIM
() NÃO
COMO FOI?

.....
.....
.....
.....

9. QUAL DESSAS PESSOAS DA FOTO É A MAIS BONITA?



POR QUÊ?

.....
.....
.....
.....

10. QUAL O TIPO FÍSICO QUE MAIS LHE ATRAI?

.....
.....
.....

11. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL?

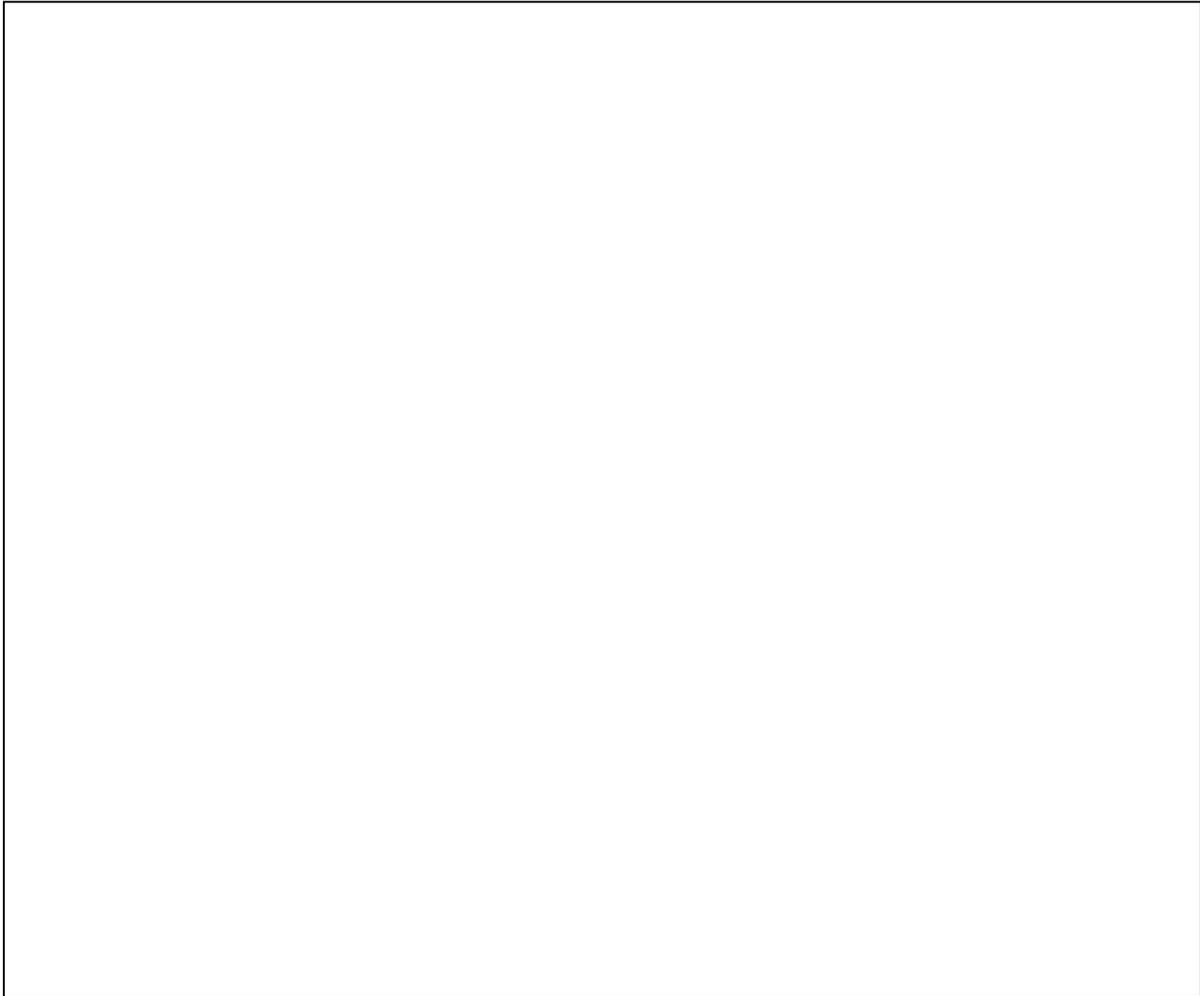
.....
.....
.....
.....

OBRIGADA!

ANEXO 3

REALIDADE

aquilo que existe efetivamente,
real, verdadeiro



REALIDADE

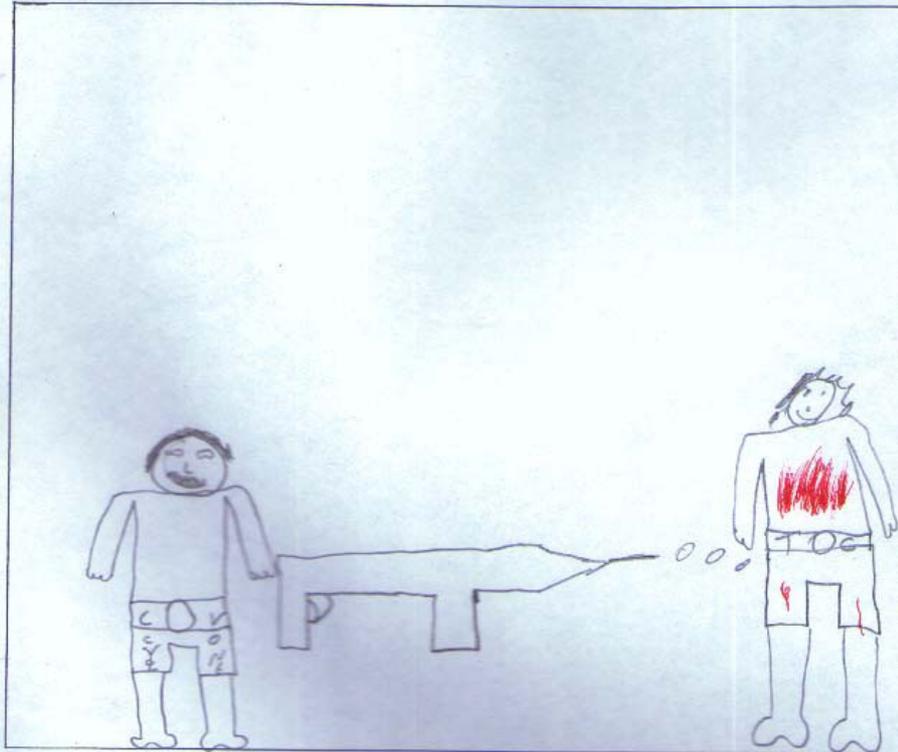
aquilo que existe efetivamente,
real, verdadeiro



A minha realidade e acordar, ARRUMA A
CASA depois vai PARA o colegio, conviver
com minha familia e meu namorado
Pouco dinheiro, muito estudo, muito
trabalho, muitos companheiros, estudos
e a vida e a minha realidade

REALIDADE

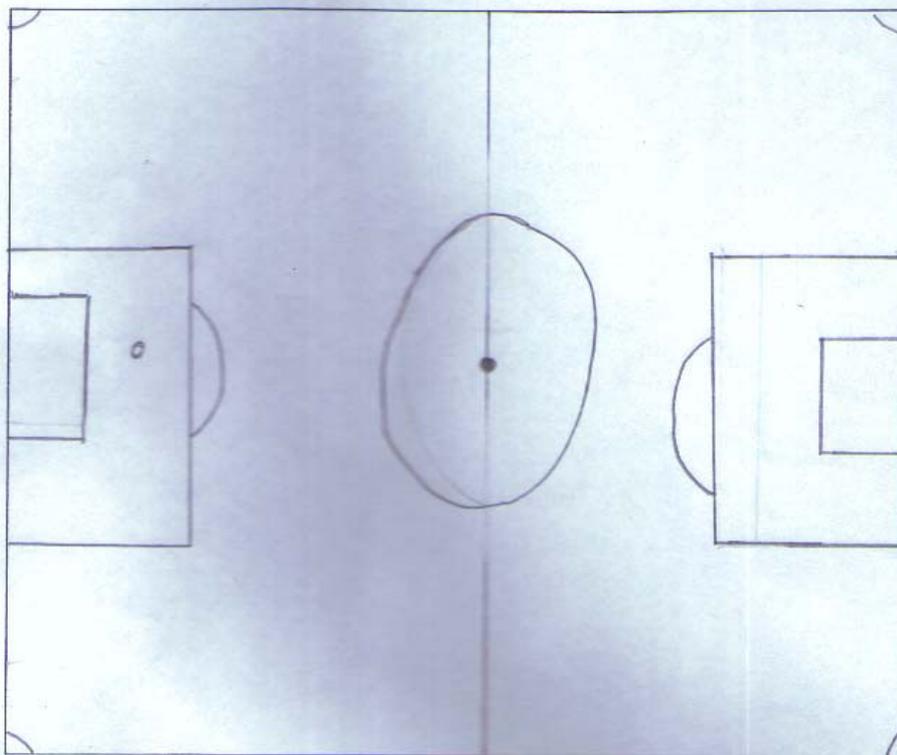
aquilo que existe efetivamente,
real, verdadeiro



A realidade ~~é~~ ~~no~~ ~~parelho~~
é ~~o~~ ~~que~~ ~~é~~ ~~de~~ ~~noite~~
não ~~é~~ ~~o~~ ~~que~~ ~~é~~ ~~de~~ ~~dia~~
não pode ter validade a coisa que não
pode ter quem tem sentido não se cria, quem
tem bola não fala e quem tem dedo não aponta

REALIDADE

aquilo que existe efetivamente,
real, verdadeiro



A minha realidade é um campo de Futebol, eu
jogo bola sempre que eu chego da escola,
quando eu jogo um campeonato holandês
eu sinto muita alegria e desfruto o jogo, eu fico
feliz quando meu time ganha, mais quando
meu time perde eu fico muito triste. Minha realidade.

ANEXO 4

Projeto político Pedagógico:

Escola, espaço de amizade e solidariedade, caminho para a transformação.

Tema Central:

Amizade e Solidariedade Humana

Justificativa:

O fato de constatarmos dificuldades de convivência no espaço escolar por parte de várias pessoas, nos diversos segmentos, em consequência de realidades vividas hoje, especialmente nas grandes cidades.

O fato de constatarmos o aumento da violência na sociedade.

Acreditamos que a educação voltada para a formação de um indivíduo que tenha uma postura de respeito à vida e de reconhecimento do valor de cada ser humano se constitui em grande mola para transformar a sociedade e para mover o mundo.

Objetivos Gerais:

Recuperar valores que nos façam “criar e recriar entre nós, nossos alunos, suas famílias e comunidade uma energia de paz, entendimento e construção”, responsável por um clima que traga mais satisfações no dia-a-dia.

Aprofundar sentimentos reconhecendo as melhores formas de expressá-los com autenticidade, acreditando ser esta a esperança de dias melhores.

Educar para a cidadania.

Democratizar a realidade educativa.

Aprimorar cada pessoa que participa do processo educacional como seres humanos.

Objetivos Específicos:

Aprender a conviver.

Aprender e “aprender a aprender”.

Desenvolvimento:

O desenvolvimento do tema inicia-se a cada ano letivo com o trabalho resgate da memória da escola, que se constitui na identidade da escola.

A construção da identidade do aluno também é o primeiro passo considerado para sua valorização como pessoa humana.

A construção da identidade da comunidade é também fator preponderante para a formação do conceito de sociedade.

Tem sido enfatizada a proposta de entender a escola como “espaço de vida”, “momento de vida”, “lugar de sonho”.

Os ‘direitos e deveres’ são questões discutidas levando em conta o referencial social, alertando que o pessoal influencia o coletivo e o coletivo fortalece o individual.

Outro foco importante é o “repensar valores”: os fundamentais para as relações entre os seres humanos e entre estes e outros seres vivos.

Os aspectos referentes ao meio ambiente, trabalho, cultura, espaço e tempo também parte das discussões na prática escolar.

Todas estas abordagens têm tido tratamento através de atividades planejadas e executadas em aulas das diversas disciplinas, como pontos importantes na construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Esse conjunto se constitui no **Currículo** da escola.

Há uma preocupação de trazer para a escola a realidade que está fora dela, aproveitá-la, sistematizá-la e descobrir o sentido dessas experiências através da análise crítica.

As diferenças são também ressaltadas como dado essencial na construção pessoal e social: o ser único e a diversidade de cultura na construção da identidade regional, nacional e mundial.

As articulações conduzem ao exercício da cidadania no próprio espaço escolar, pois os eixos de observação do processo, refletidos a cada momento, estabelecem relações entre o conteúdo (temas gerais do projeto e temas específicos das disciplinas) com a realidade, buscando que todos os participantes se apropriem de instrumentos para lidar na sociedade.

Sugestões de temas:

- Participação em momentos alegres e tristes da vida de outras pessoas.
- Participação nas dificuldades de outras pessoas através de relações de ajuda, (vida em família, vida na escola, vida em qualquer grupo do qual participe).
- Atitudes de gentileza
- Atitudes de compreensão
- Atitudes de respeito à natureza e sua preservação
- Aceitação de outras pessoas sem discriminação (exclusão e desigualdade)
- Cultivo do hábito de auto-proteção
- Higiene, saúde, Alimentação sadia (qualidade de vida)
- “Fuga” dos vícios (destruição da saúde e do gosto de viver)
- Paz interior e paz no mundo (como promovê-la: consciência, pertinência, conjunto de regras, conjunto de saber e práticas para conviver no conflito)
- Igualdade, Fraternidade e liberdade

Dinâmicas

- Diálogo
- Estudo de Casos
- Reuniões
- Palestras
- Análise de Filmes

Formas de documentar o projeto

- Desenhos
- Peças com textos montados pelos próprios alunos
- Poesias
- Dramatização

Equipe envolvida:

- Direção
- Equipe técnico-pedagógica
- Pessoal de apoio
- Professores
- Alunos
- Comunidade

Recursos

- Materiais: televisão, vídeo, filmadora, retroprojeto, computador, copiadora, sala de leitura, apostilas, material científico e artístico, jornais e revistas, equipamentos esportivos etc.
- Humanos: toda a comunidade escolar em participação conjunta e cooperativa

Avaliação

A avaliação das atividades desenvolvidas no projeto político pedagógico é realizada levando em conta todos os momentos do aluno dentro da escola. Pode ocorrer através de testes, trabalhos e provas, mas também no dia a dia da sala de aula, ou fora dela (passeios) culminando no desempenho do período expresso através dos conceitos PS, S e EP, conforme a Multieducação.

A prática da auto-avaliação torna-se também necessária já que buscamos, com a nossa proposta, contribuir para a autonomia do aluno.

ANEXO 5

SUGESTÕES DE EXERCÍCIOS PARA A INICIAÇÃO À PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Habilidades a desenvolver:

- I. Identificar e separar o assunto:
- II. Trocar idéias:
- III. Saber consultar as fontes certas:
- IV. Consultar diversas fontes (livros, revistas, catálogos, gráficos)
- V. Saber consultar dicionário, enciclopédias, etc:
- VI. Classificar e organizar idéias:
- VII. Ler “inteligentemente”:

PESQUISA COM A TURMA TODA

ETAPAS:

- . Fazer um planejamento, escolhendo um assunto fácil, bem limitado e já do conhecimento do aluno, para começar. O assunto deve ser escolhido pela turma.
- . Dividir a turma em grupos de 4.
- . Conversar com os alunos sobre o que eles vão fazer.
- . Motivar as crianças para as perguntas que serão pesquisadas. (10 no máximo)
- . Levar livros, revistas, jornais e endereços de *sites* para a pesquisa. Pode pedir para eles levarem alguns também.
- . Copiar as perguntas num papel e colocá-las diante da turma durante a pesquisa.
- . Dar, pelo menos, dois livros ou revistas ou jornais para cada grupo.
- . Se possível indicar um *site* para cada grupo.
- . As crianças anotarão num rascunho somente aquilo que estiver relacionado e que respondem as perguntas que fizeram.
- . Cada rascunho deverá corresponder a um livro ou revista ou jornal ou *site* (anotar o nome ou o endereço).
- . Cada grupo lê o que pesquisou.
- . Falar das etapas orientando-se pelas perguntas:
- . Fazer o relatório seguindo a ordem das etapas:
 - I. Introdução (onde devem constar as perguntas e uma justificativa para a importância daquele trabalho).
 - II. Desenvolvimento.
 - III. Conclusão. (De autoria dos alunos, refletindo sobre o que aprenderam, o que faltou aprender, ...)
 - IV. Bibliografia.
- . Ensina-se, depois, a fazer bibliografia.
 - Ex.: COELHO, Marcos de Amorim. Geografia do Brasil. 4 ed. São Paulo. Ed. Moderna. 1996.
- . Não esquecer de fazer referências ao *site* pesquisado.

Obs.: O relatório final talvez seja a parte mais trabalhosa de se fazer porque o ideal seria trabalhar com poucos grupos. O professor de Sala de Leitura pode dar uma grande ajuda.

ZUMBI E QUILOMBO DOS PALMARES

TURMA 605

I. INTRODUÇÃO:

Essa pesquisa sobre Zumbi e Quilombo dos Palmares foi feita pela turma 605, em grupos de 4, em sala de aula, com a professora Maria Elena - de História – em novembro de 2000 e teve como objetivo responder às seguintes perguntas abaixo:

1. Quem foi Zumbi dos Palmares ? (1ª)
2. O que Zumbi fazia? (3ª)
3. Como viviam as pessoas no Quilombo dos Palmares? (5ª)
4. O que era o Quilombo dos Palmares? (4ª)
5. Por que o nome Zumbi dos Palmares? (2ª)
6. Quem organizou a captura de Zumbi? (7ª)
7. De que ano até que ano Quilombo dos Palmares existiu? (6ª)
8. Como Zumbi morreu? (8ª)

As perguntas foram feitas pelos próprios alunos após um trabalho que a professora fez com a Revista Raça. Nessa revista havia uma reportagem com pessoas negras que já haviam passado por uma situação de discriminação racial e reagiram, mostrando que o negro com a auto estima elevada não se deixa abater por essas situações. A professora aproveitou para lembrar da existência de um herói negro que pouco é lembrado pelas pessoas.

Para dar uma coerência lógica para o texto ou relatório final da pesquisa, os alunos responderam às perguntas na ordem em que estão colocadas entre parênteses.

II. DESENVOLVIMENTO:

Zumbi foi o grande líder de Palmares. Era ele quem comandava o povo negro nas suas lutas contra os ataques dos brancos. Corajoso e inteligente, a fama de Zumbi espalhou-se como lenda pelo Brasil Colônia. Os negros o consideravam invencível.

Zumbi era sobrinho de Ganga Zumba e também nasceu em Palmares. Era casado, tinha filhos e sua mulher era, provavelmente, uma moça branca. Zumbi foi o símbolo da liberdade negra pois foi um homem que lutou pela liberdade e se tornou um símbolo da resistência negra à escravidão. O nome Zumbi é porque ele era imortal para os escravos.

Zumbi governou Palmares com bravura e firmeza, sendo reconhecido tanto pelos habitantes do Quilombo quanto pelos seus perseguidores como o líder maior. Por sua grande

capacidade de liderança, conseguiu por um enorme poder na região, além de ser muito temido pelos homens brancos dos engenhos e vilas vizinhas.

Exemplos marcantes de rebeldia negra eram os quilombos, apesar de constantemente combatido pelas autoridades. Eles eram povoações escondidas no interior das matas, onde dificilmente os brancos conseguiam chegar. Os quilombos dividiam-se em aldeias menores chamadas mocambos e eram liderados pelos guerreiros mais fortes.

Ao sul da capitania de Pernambuco, numa região de serra e floresta ficava o Quilombo dos Palmares. Ele surgiu no início do século XVII e começou a crescer bastante por volta de 1630. Com uma área de 27.000 quilômetros quadrados, tinha esse nome porque ficava numa imensa região de palmeiras, em Alagoas. Em 1645 tinha mais ou menos 6.000 pessoas; em 1675 já tinha mais de 20.000. Era uma organização social forte, onde a vida comunitária chegou a atrair outras etnias, ou seja, índios e brancos, pobres também marginalizados pelo sistema escravista.

A disciplina interna em Palmares era muito rigorosa. Roubo e assassinato eram punidos com a morte. As pessoas que lá viviam cultivavam os alimentos que precisavam.

Quilombo dos Palmares existiu de 1629 até 1694. Sobrevivendo, portanto, por mais de 60 anos, Palmares conseguiu derrotar diversas expedições militares organizadas pelos holandeses, pela Coroa Portuguesa e pelos fazendeiros.

As autoridades contrataram bandeirantes para destruir Quilombo dos Palmares. Zumbi que chefiava a defesa, conseguiu escapar ao cerco e fugir com alguns companheiros, mas, a maioria dos habitantes de Palmares foi massacrada por Domingos Jorge Velho.

Durante quase dois anos, Zumbi tentou reorganizar a resistência. Após muitas perseguições acabou sendo capturado. Em 1695, Zumbi foi morto, cortaram a sua cabeça que foi espetada num poste, numa praça em Recife, para atemorizar os negros.

III . CONCLUSÕES:

Zumbi foi um líder que muito sofreu pelo seu povo e Palmares foi e é uma bandeira e luta pela liberdade por isso, o dia 20 de novembro, dia em que Zumbi morreu, deveria ser lembrado por todo o povo brasileiro .

Viva Zumbi, símbolo da liberdade negra!

IV. BIBLIOGRAFIA:

- COTRIM, Gilberto. História & Consciência do Brasil. 11^a ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1996.
- História e Reflexão. Vol. 2. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995.
- MARQUES, Adhemar , BERUTTI, Flávio e FARIA, Ricardo. Os Caminhos do Homem. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1991.
- MATTOS, Hamilton Gonçalves. Vivenciando a História. São Paulo: Ed. do Brasil, 1990.
- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. História e Vida. Volume 3. 11^a ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- RIBEIRO, Vanise e ANASTASIA, Carla. Brasil. Encontros com a História. Vol.1. São Paulo: Ed. Brasil, 1996.
- VICENTINO, Cláudio. História Integrada. O Mundo da Idade Moderna. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.