

MARIA IVONE DA SILVA

**DISCUSSÃO RACIAL NA ESCOLA E GRUPO AFRO-RICA: UMA
ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Fevereiro de 2008

MARIA IVONE DA SILVA

**DISCUSSÃO RACIAL NA ESCOLA E GRUPO AFRO-RICA: UMA
ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Fevereiro 2008

**DISCUSSÃO RACIAL NA ESCOLA E GRUPO AFRO-RICA: UMA
ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

MARIA IVONE DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (UFPEL)

Prof.^a Dr.^a. Marina Vinha (UCDB)

Prof. Dr. José Licínio Backes (Orientador)

Campo Grande, Fevereiro de 2008.
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família ao meu esposo, que me acompanhou, aos meus filhos que souberam compreender minhas ausências, aos meus pais pelo apoio, companheirismo e incentivo.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças para continuar quando o desânimo me abatia.

À minha família, esposo, filhos, irmãos, cunhados, sobrinhos, que me acompanharam nesta jornada compreendendo que as minhas ausências foram necessárias, e pelas interrupções desordenadas.

Aos amigos, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas professores que aceitaram participar da pesquisa, pela disponibilidade e carinho com que me atenderam.

Aos diretores da Escola Estadual José Ferreira da Costa pela atenção e disponibilidade com que permitiram a realização da pesquisa.

Aos Educadores do programa de mestrado pelo esforço, trabalho e carinho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Licínio Backes, pela orientação, apoio e estímulo. Pela confiança, quando já estava desacreditando. Pelo esforço e empenho, sem os quais com certeza não teria sido possível chegar ao final deste trabalho.

SILVA, Maria Ivone da. Título: *Discussão racial na escola e grupo Afro-Rica: uma articulação possível?* . Campo Grande, 2007. total de página, 130. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

“Discussão racial na escola e grupo Afro-Rica: uma articulação possível?”, trabalho inserido no programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa 03 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, visa compreender e analisar a discussão racial numa escola localizada no município de Costa Rica-MS e as possibilidades de articulação com o grupo Afro-Rica para essa discussão. A pesquisa justifica-se pela necessidade de a educação rever suas posturas em relação à forma tradicional de lidar com a diferença cultural, principalmente no caso dos negros e negras, em que esta diferença sempre foi associada a representações de inferioridade e desprezo por parte da sociedade branca. Foram entrevistados educadores que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e membros da Afro-Rica. Iniciou-se a discussão pela história da construção do racismo no Brasil, apontando para a construção de um racismo peculiar, o racismo à brasileira, pontuado pelo mito da democracia racial e pela ideologia do branqueamento. A seguir refletiu-se sobre a interculturalidade como instrumento para discutir as relações raciais, destacando a interação entre as diferenças, vistas como resultado de construções culturais históricas. E por último analisa-se o racismo no município a partir da fala dos afros-descendentes que o caracterizaram como um município de colonização branca e racista. A escola foi caracterizada a partir do olhar dos professores. A discussão racial foi apontada pelos professores como algo que está se construindo, ainda não é suficiente para a desconstrução do racismo que atravessa a escola e que caracteriza muitas vezes o próprio aluno negro como o responsável pelas suas mazelas. Uma reivindicação presente na fala de todos os professores são e os cursos de formação visando instrumentalizá-los para a discussão do racismo e a desconstrução do mito da igualdade racial que impede de ver as diferenças. No processo de discussão racial na escola verificou-se a contribuição da Afro-Rica na discussão. Embora essa contribuição seja ainda incipiente, percebeu-se que esta articulação, na medida em que for intensificada, contribuirá cada vez mais para desconstruir as relações racistas e os processos de discriminação ainda presentes no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, Relações raciais, Diferença Negra, Afro-Rica.

SILVA, Maria Ivone da. Título. The Discussion of Race Issues in the School and the Afro-Rica Association: A Possible Cooperation? Campo Grande, 2007.130, Pages. Master's thesis. Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This thesis, which was developed at the Graduate Program in Education, specifically at the research program on Cultural Diversity and Indigenous Education, aims at analyzing and understanding the discussion on race issues in a school located in the municipality of Costa Rica, state of Mato Grosso do Sul, Brazil, as well as the possibility of establishing a cooperation with an association called Afro-Rica in the context of that discussion. The research project results from education's need to review its attitude toward the traditional way of dealing with cultural differences, particularly in the case of blacks, since in this case difference has always been associated with notions of superiority and contempt by white society. The research project included interviews with elementary school teachers and members of the Afro-Rica group. The discussion begins with the history of the construction of racism in Brazil, highlighting the peculiar form of Brazilian racism shaped by the myth of racial democracy and the ideology that proposes a "whitening" of the population. It then describes interculturality as an instrument to analyze racial relations, stressing the interaction between the differences, which have to be seen as results of historical cultural constructions. It finally discusses racism in that municipality on the basis of statements by Afro-Brazilians, who characterized it as a municipality that underwent a white and racist settlement process. The school is described starting from the perspective of the teachers. According to them, the discussion on race issues is still being constructed and is not sufficient for the deconstruction of the racism that pervades the school and often blames the black students themselves for their problems. A demand that is voiced by all teachers is the need for training courses to adequately equip them for the discussion on race issues and the deconstruction of the myth of racial equality that prevents people from seeing the differences. The contribution of the Afro-Rica association is also presented in this context. Although it is only incipient, such cooperation may increasingly contribute, insofar as it is intensified, to the deconstruction of racist relationships and discrimination processes still present in the school.

KEY WORDS: Culture, Racial relations, Difference of blacks, Afro-Rica association.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DO RACISMO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURA.....	22
I.1 RACISMO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESIGUALDADE HUMANA.	22
1.1.1 A construção histórica do racismo no Brasil.....	22
1.1.2 Ideologia da mestiçagem e branqueamento.....	30
1.1.3 O mito da democracia racial.....	35
1.2 EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE.....	38
1.2.1 A construção da diferença nas relações humanas.....	38
1.2.2 Formação de educadores na perspectiva de interculturalidade	43
1.2.3 O currículo sobre um olhar intercultural	49
CAPÍTULO II – A DISCUSSÃO RACIAL NA ESCOLA E A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO AFRO-RICA.....	57
2.1 Costa Rica sob o olhar dos afro-descendentes.....	57
2.2 Características raciais na escola	63
2.3 As relações raciais na escola: a ótica dos professores.....	70
2.4 Discussão racial e construção de identidade no contexto da escola.....	81
2.5 Racismo, de quem é a responsabilidade?	90
2.6 Formação de professores: uma reivindicação.....	96
2.7 O mito da igualdade racial na escola.....	104
2.8 Contribuições da Afro-Rica para a discussão racial na escola	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	127

[...] A vida cotidiana exhibe uma “constelação de delírio” que medeia as relações sociais normais de seus sujeitos: “O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica”.

(BHABHA, 1998, p. 74.)

INTRODUÇÃO

Penso que fazer a introdução dessa dissertação requer que sejam lembrados os momentos, dificuldades, lágrimas, parcerias, abandonos e conquistas necessárias para a sua elaboração. Esta é uma construção que acompanha toda a minha trajetória de vida, pessoal, profissional e acadêmica, e inscreveu marcas no meu corpo, que por vezes é dolorosa, mas outras vezes gratificante, produziu muitas transformações, significações e ressignificações quanto à questão da diferença.

A história desta pesquisa está intimamente vinculada, entrelaçada, atravessando toda a minha vida. A questão racial esteve presente em mim desde a infância, quando ouvia as histórias que minha mãe contava e dizia ter ouvido do meu avô, que, descendente de português, em seu segundo casamento se casou com minha avó filha de índios (bugre) e negros. Histórias, ditados populares, trovinhas que distorciam discursivamente a identidade do negro, de forma agressiva e pejorativa, estiveram presentes em minha educação, não de forma direta, intencional, ou pelo menos eu acredito que não, mas produziram suas marcas em nossos corpos, levando-nos ao que Rossato e Gesser (2001, p. 25) apontam como a forma mais tóxica de racismo – “o racismo internalizado”. Filha mais nova de uma família pobre com três filhos, sempre estudei em escolas públicas, onde cursei o magistério, o que me levou muito cedo para a sala de aula, com apenas 16 anos de idade. Costa Rica, de colonização branca, mas com a presença do negro desde o seu início, produzindo uma cultura pautada nos valores, conhecimentos do branco, como em todo o Brasil, e de inferiorização dos diferentes, neste caso do negro. Como a cidade é muito pequena, não havia muitos professores qualificados para a educação. Comecei a lecionar como professora substituta e outras pessoas me emprestavam seus nomes para que pudesse ser contratada. A questão do tratamento dispensado ao negro, ao afro-descendente, já me inquietava. Não concordava com as idéias preconceituosas que permearam minha infância. Sempre convivi com famílias negras, mas

não entendia, pois cresci num meio onde o negro, o diferente era o estranho. Antes de fazer o curso de História na Faculdade de Ciências e Letras de Jales, fiz ainda o segundo curso de Segundo Grau ou Ensino Médio, Técnico em Contabilidade, e somente depois é que fiz a graduação em História. Com o curso de História, novos horizontes se abriram para mim, bem como novos conhecimentos. No entanto, ainda não sabia como trabalhar, discutir a questão racial na escola. Sabia o que era ser discriminada porque sou pobre e sardenta. E minhas sardas destoavam da beleza das meninas da minha idade, o que me fez ser muito tímida. Muito cedo tive que aprender a lidar com esta situação, não que isso não me perturbasse, mas aprender a conviver com as brincadeiras, com o conceito de beleza no qual eu não me encaixava. E, assim, quando comecei a lecionar e me deparei com uma realidade parecida com a minha, onde as crianças negras – e em Costa Rica, conforme a Associação Afro-Rica mais de 40 % da população é negra – viviam condições de discriminação, procurei estudar, encontrar caminhos para desvendar, desconstruir essas idéias que atravessam o cotidiano dessas crianças.

As manifestações de racismo mais comuns em Costa Rica são as brincadeiras, piadas que vêm sempre acompanhadas de “você é mente aberta”, “não é recalcado”, “complexado”, “não liga para isso”, “sabe que é só brincadeira”. Brincadeira rir dos outros por sua diferença? Humilhar, apelidar (fuminho, tição, etc.), fazer troça com a vida dos outros? Levá-los a introjetar idéia preconceituosas sobre si mesmos? Foi com o intuito de buscar ampliar minhas reflexões para a abordagem do tema negro e educação, que considero bastante complexa, mas de um teor estimulador – tendo em vista a dificuldade histórica de discutirmos esta relação e que agora, com a aprovação da Lei 10.639/03, faz-se obrigatória – que me propus a desenvolver esta pesquisa. Essa discussão já estava proposta com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que a mencionam nos temas transversais como tema a ser desenvolvido na escola; no entanto, muito ainda está por ser feito, e considero esta questão de extrema importância para a formação de professores.

Revisitando um pouco da história que mostra-se que, desde a chegada do negro ao Brasil, o mesmo foi relegado ao desprezo e à humilhação, à invisibilidade, ao silêncio histórico. Seus ídolos foram considerados por muito tempo como subversivos, líderes de desordeiros. Os negros foram considerados como seres humanos não portadores de cultura ou de uma cultura inferior e conceituados como pertencentes biologicamente a uma raça. Chegaram ao país transportados em navios denominados de tumbeiros, em condições precárias, vivendo sob a dominação dos senhores que os compravam e exploravam seu trabalho para o cultivo da cana-de-açúcar, onde recebiam todo tipo de maus-tratos e

repressões, impróprias ao ser humano. Hoje ainda podemos sentir os resquícios da desumanidade pela qual passaram os negros com sua trajetória histórica perpassada por séculos de trabalho e luta para a conquista de sua liberdade, e quando esta chegou, afinal, significou apenas a sua expulsão das terras dos senhores. Seu trabalho fora substituído pela mão-de-obra dos imigrantes europeus que trabalhavam e recebiam salário para isso.

O negro encontra-se à margem da sociedade devido à falta de estrutura para atender seus direitos e às estratégias articuladas pela sociedade branca, sendo inclusive lesada a Constituição Federal: “ – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (CF, cap. I, art. 5, inciso XLI, p. 08).

A grande maioria das crianças e adolescentes negros, bem como a maioria dos brasileiros, não conhece seus direitos assegurados na Constituição Federal, o que constitui um espaço intervalar, um interstício para que a sociedade tenha atitudes preconceituosas. Ou, quando elas ocorrem, são individualizadas, o que também dificulta sua denúncia. O massacre continua sob diversas formas. Há ainda a omissão dos professores que silenciam frente a atitudes racistas, a indiferença e a não aceitação do problema como um problema da escola, relegando-o ao Movimento Negro, à Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, ao poder público. Tudo isso leva ao descaso, e muitas vezes a camada pobre negra tem dificuldade para afirmar sua identidade, não reage, silenciando e ocultando seu sofrimento, devido à marginalização produzida pela cultura hegemônica.

Os índices exorbitantes das discriminações mascaradas, dissimuladas, que muitas vezes não são nem denunciadas, mas mantidas num silêncio que oculta o problema, dão a aparência de uma democracia perfeita, de um país onde as pessoas convivem harmonicamente no que se refere à questão racial. Sabemos e convivemos com as piadas. Como afirmou um membro da Afro-Rica, “discriminação em forma de piada, de gracejos, apelidos isso acontece todos os dias, não só com o negro, mas com o gaúcho, o pobre, o analfabeto”. Toda pessoa que não esteja de acordo com os padrões identitários considerados pela sociedade capitalista como modelo ideal convive com esse tipo de discriminação, o que contribui para a construção da baixa auto-estima e, por vezes, leva à não identificação com o próprio grupo.

Para que as injustiças sociais sejam eliminadas, bem como as desigualdades, compreendemos ser necessário que a educação contribua desempenhando o papel de desconstruir mitos como o da democracia racial e assuma uma postura em relação à forma tradicional de lidar com a diferença cultural, principalmente nos caso dos negros e negras, diferença esta que sempre foi associada a representações de inferioridade e desprezo por parte

da sociedade branca. A educação deve lutar pelo fortalecimento dos direitos, bem como pela implantação da plena cidadania.

O abuso e a falta de respeito para com o negro na escola sempre me preocuparam muito, mas reconheço que essas atitudes não surgem nem estão presentes apenas na escola. A discriminação ocorre, também, através de preconceitos estabelecidos pela família no seu convívio diário, frutos da cultura. Os conceitos: belo-feio, bom-ruim, pobre-rico, melhor-pior, são ensinados e justificados pela família e sociedade de forma muito cruel. Nutridas de uma cultura colonial, afirmam para a criança: “aquela negrinha tem o cabelo ruim”, “aquele negro tem o nariz chato, feio, esborrachado”, ou, como falam para meus filhos que possuem a pele mais clara, “você tem nariz de negro”. A criança vai introjetando em si todas as idéias, pois a aprendizagem se dá, segundo Vigotski (ap. ROSSATO E GESSER, 2001) na interação com o meio em que a criança vive. Se esse meio lhe é hostil, ela vai aprender a hostilizar aquilo que o meio em que vive hostiliza nela, nariz, cabelo, lábios, etc. A criança, ao chegar à escola, já está cheia de preconceitos e não vai se identificar com o grupo porque ninguém gosta de ser apontado como o estranho, ainda mais se ser estranho, ser diferente é ter cabelos crespos, nariz esborrachado, que toda a sociedade branca pontua como feio, caracterizando uma das faces mais cruéis do racismo.

Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade. (CAVALLEIRO, 2006, p. 13).

Somos herdeiros de um passado histórico que se configura nas relações de poder estabelecidas atualmente na sociedade e que continua, de forma cruel e, por vezes, inconsciente, o massacre contra aqueles considerados diferentes do ideal identitário, o homem branco. Os estudos culturais apresentam uma discussão sobre a diferença mais coerente que aquela proposta pelo eurocentrismo, ao entenderem a cultura como um espaço de negociação e construção de identidades e as diferenças não como algo indesejado e precise ser eliminado, mas construído e respeitado na interação com o outro. Todos nós somos diferentes. Mesmo dentro de um grupo, as diferenças existem e contribuem para a afirmação da identidade.

Não podemos mais negar, ignorar ou ocultar que na escola as diferenças existem e se manifestam acentuadamente. Faz-se necessário, portanto, pensar o espaço da escola como

um espaço onde o aluno, na sua trajetória de construção de identidade, aprenda, desde cedo, a lidar com a diferença. E que é na interação entre as múltiplas diferenças que se dá a construção do espaço social.

A cultura fundamentada nos ideais de raça pura, branca, européia, que considerou inferiores, ilegítimas as outras culturas, gradativamente começa a ser questionada, primeiro no espaço acadêmico, e esse questionamento será levado para todo o espaço educacional, apontando para a necessidade de construir outros espaços, ou seja, descobrir os interstícios ou os espaços intervalares onde as diferenças culturais sejam respeitadas.

A globalização que propôs a interconexão imediata entre os diversos lugares do mundo confunde o estar dentro e o estar fora. Ela nos coloca em contato imediato com a diferença, obrigando-nos a uma revisão conceitual e estabelecendo a necessidade de criar novas formas de diálogo, novos discursos sobre as diferenças, apresentando o homem como um ser em construção contínua, que se faz na interação com o outro e com a realidade no seu entorno. Não existe, portanto, uma identidade fixa e imutável, mas em constante processo de construção e transformação, resultado da afirmação da diferença em relação ao outro. Hall afirma que “a identidade é realmente formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 1997, p. 42).

Como afirmei, sou de família afro-descendente, e, por não trazer explícitos na cor da pele os sinais da origem, não sou discriminada por ser negra. A discriminação veio de outra fonte: sou sardenta, o que me rendeu estereotipização, apelidos, discriminação, não tanto quanto as atribuídas ao negro, mas que me fizeram passar maus momentos.

Além desse fato mencionado, que por si só já justifica o meu interesse em desenvolver este projeto, sou professora, lecionando há 22s anos na Escola Estadual José Ferreira da Costa, uma escola que ocupa um espaço central, localizada na avenida principal da cidade e que, por isso mesmo, recebe um grande número de migrantes durante todo o ano, mas atende principalmente alunos de bairros periféricos e com baixo poder econômico. Estes são alunos que não têm outro meio de informação além da televisão e cuja única fonte de acesso aos livros é através da escola. Muitas vezes assisti a cenas de atitudes preconceituosas, nesse ambiente, de discriminação, acompanhadas de “olha só a cor dele”, e não interfeiri de forma mais intensa e crítica por não possuir conhecimentos sobre como fazê-lo, mesmo discordando totalmente de tais comportamentos. Em 2004, iniciou em Costa Rica a organização dos afro-descendentes que foi nomeada de Afro-Rica, Associação de Afro-Descendentes de Costa Rica, forma como a denominarei em todo o trabalho. Esta associação

começou a fazer um trabalho no sentido não de querer eliminar as diferenças, mas de evidenciá-las e beneficiar a sociedade com sua riqueza de experiências e valores positivos que devem ser respeitados enquanto valores diferentes. Isto me levou a acreditar na possibilidade de uma maior intervenção na busca de igualdade e justiça social.

Tudo isso contribuiu para a construção desta dissertação, que tem como objetivo geral compreender a discussão racial na Escola Estadual José Ferreira da Costa e as possibilidades de articulação com a associação Afro-Rica. Para responder à questão central, estabeleci como objetivos específicos:

- a) Descrever o processo histórico de discriminação dos negros no município de Costa Rica.
- b) Caracterizar a associação Afro-Rica no que tange à sua luta contra o racismo.
- c) Identificar a contribuição do grupo Afro-Rica na discussão das diferenças culturais e no subsídio aos professores para que estes aprendam a lidar com as diferenças de forma intercultural.

Para dar conta de atingir os objetivos propostos, vários autores foram utilizados, dentre os quais ressalto: Munanga, (2004, 2005), Cavalleiro (2001, 2006), Gomes (2001, 2003, 2005), Bhabha (1998), Skliar, (2003), Hall (1997, 2003).

A opção pelo campo dos estudos culturais ocorreu porque os estudos culturais, em sua trajetória, apresentaram diversas metodologias e posicionamentos teóricos, caracterizando-se por permitir em seu interior a existência de diferentes caminhos, gerando muitas vezes sentimentos negativos, ansiedades e silêncios “irritantes” (HALL, 2003). A proposta de estar aberto, permitindo diversos caminhos e metodologias, faz com que o campo fuja das grandes narrativas que pretendem dar conta de tudo. Não postula o fechamento do conhecimento, mas também reconhece que uma prática que quer fazer diferença deve ter alguns pontos que a distinga e outros para defender.

Os estudos culturais, em seu desenvolvimento, sempre defenderam um posicionamento de compromisso com o momento histórico, focando assim sua mundanidade, o que implica a idéia de que o conhecimento não é neutro, não é verdade acabada e absoluta, carregando sempre as características de seu tempo. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 39), “os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento”. Nesse sentido, Hall (2003, p. 200) afirma que “[...] os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações,

com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado”. O compromisso com o momento histórico, a abertura em relação aos métodos, não dispensando o método, mas permitindo que ele seja elaborado junto com o desenvolvimento da pesquisa, torna-os mais adequados para a pesquisa que me proponho.

Afora todas as justificativas para a escolha do campo dos estudos culturais, lembro que a opção foi decisivamente influenciada por seu compromisso com a discussão sobre as desigualdades e as diferenças, discussão que atravessa este trabalho, e com as populações que constituem as denominadas minorias, que não possuem voz nem vez.

Por que a Escola José Ferreira da Costa?

A escolha da Escola José Ferreira da Costa se deu por diversas razões. Primeiro por estar relacionada à minha vida profissional, por eu trabalhar na escola há 22 anos e conhecer sua realidade cotidiana, a partir do trabalho enquanto educadora. A escola, segundo a ótica do Movimento Negro, é uma escola com um grande número de alunos negros, ou seja, mais de 40% dos alunos são afro-descendentes, e ela é administrada sob a ótica branca, apresentando contradições que serão evidenciadas no texto da pesquisa. A Escola José Ferreira da Costa é um espaço onde o problema da marginalidade racial se manifesta de forma muito acentuada. A escola, como todas as outras do município, conta com a presença da associação Afro-Rica, que auxilia na discussão racial, oferecendo subsídios para os professores em forma de cartazes, textos, jornais, etc.

A opção por trabalhar com o Ensino Fundamental, 6º. 7º. 8º. e 9º. Anos, está assentada na preocupação de saber como os professores fundamentam essa discussão, se discutem a questão racial na escola, e no fato de esse ser um espaço que conta com professores qualificados para atuarem nas áreas específicas.

Todos os oito educadores selecionados para participarem da pesquisa foram consultados e todos se propuseram a participar sem nenhuma exigência, permitindo que suas entrevistas fossem discutidas sob a luz da teoria que orientou toda a pesquisa. Assim, foram realizadas entrevistas com os oito educadores/as e conversas informais com a diretora adjunta.

As entrevistas foram semi-estruturadas e divididas em questões que se propunham a conhecer o sujeito, dados pessoais e culturais dos educadores. A segunda parte foi sobre as questões de racismo ou não no universo escolar, a existência ou não de atitudes discriminatórias nas relações professor / aluno, aluno / aluno e como a escola reage frente a essas manifestações. Na terceira parte, as perguntas foram direcionadas ao conhecimento

sobre o grupo Afro-Rica e sua contribuição para a discussão racial na escola. A quarta parte versou sobre a questão da formação dos educadores para atuarem como desconstrutores do racismo e das atitudes preconceituosas na escola. As entrevistas foram transcritas na íntegra. Porém, foram feitas as correções das formas orais, passando-as para a forma oficial da língua, sem modificar o sentido da frase dita pelo entrevistado.

Os educadores entrevistados foram denominados com o nome de pedras preciosas e ou semipreciosas, sendo, neste trabalho, nomeados de professores Ônix, Pérola, Esmeralda, Topázio, Água-Marinha, Rubi, Ametista e Jade, e possuem a seguinte caracterização:

Educador Ônix: Professor de Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio e atua na sala de informática. É afro-descendente. É Graduado em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales. Tem 32 anos de idade. Ainda recém formado, o professor veio de Águas-Claras, SP, para Costa Rica à procura de trabalho.

A opção pelo magistério se deu por gostar de ensinar. Desde criança ajudava os irmãos nas atividades em casa, pelo gosto de passar conhecimentos com o objetivo de ajudar a formar opiniões críticas e construtivas e ajudar a formar cidadãos de bom caráter.

Educadora Pérola: Professora de Língua Portuguesa do 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. Tem 52 anos. É afro-descendente. É graduada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Urubupungá. Fez especialização em Metodologia do Ensino Superior também na Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá. Trabalha na escola há 22 anos. A professora Pérola é de família que mora no município há mais de cem anos.

Sobre sua opção pelo magistério a professora afirma: “Adoro o que eu faço, pois retornei aos estudos aos 22 anos com o objetivo de ser professora de Língua Portuguesa. Apesar das dificuldades que encontrei ao longo dessa caminhada, hoje posso dizer que sou uma professora que está para se aposentar, mas ainda acredito na educação, que um dia possa melhorar.”

Educadora Esmeralda: É graduada em Ciências. Na época em que concedeu a entrevista, trabalhava com 6º, 7º, 8º e 9º anos. Nesse meio tempo a professora se transferiu para a cidade de Três Lagoas. Lecionou a disciplina de Ciências e Biologia e Química no Ensino Médio. Tem 33 anos, é branca, graduada em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales. Trabalha na escola há 15 anos. Recém formada, veio para a cidade de Costa Rica à procura de emprego, sendo oriunda da Cidade de Urânia, SP. Optou pelo magistério por se identificar com a atividade de liderar e ensinar.

Educadora Topázio: Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis, especializou-se em Didática e Metodologia do Ensino Básico e Superior pela FECRA – Faculdade de Educação de Costa Rica. Leciona Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o Ensino Médio. Tem 48 anos. É branca. Veio para a cidade de Costa Rica como funcionária do Banco Bradesco e, recém formada, começou a lecionar Língua Portuguesa no período noturno, conciliando os dois empregos, e optou posteriormente pela profissão de professora. A professora veio da cidade de Penápolis, SP.

A educadora Topázio fala de sua opção pelo magistério com muita paixão, afirmando que ama ensinar. Afirma que desde criança esse sentimento esteve presente, persistindo na adolescência. Quando adulta, após ter estudado contabilidade, trabalhou na Agência do Bradesco-PLIS-SP, e constatou que realmente deveria se dedicar ao magistério. E, apesar das decepções com o sistema educacional, realizou-se profissionalmente em sala de aula.

Educadora Água-Marinha: Graduada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá. Leciona 20 horas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e em 20 horas leciona Inglês para o 7º, 8º e 9º anos. Fez especialização em Metodologia do Ensino Superior do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalha na Escola há 26 anos. É branca, descendente de italianos. Veio para a cidade de Costa Rica na companhia do marido, sendo oriunda da cidade de Presidente Prudente, SP. Optou pela educação porque sempre gostou de liderar e ensinar e também porque faltou oportunidade de fazer outra opção. Entrou no meio educacional por acaso, identificou-se e hoje, se tivesse oportunidade de fazer a escolha, com certeza escolheria a área da educação.

Educadora Rubi: A educadora Rubi é graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales. É branca. Trabalha na escola há 15 anos. Foi professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas, por motivos de saúde, está afastada da sala de aula, atuando na coordenação da escola. Veio para Costa Rica da cidade de Santa Fé, SP.

A educadora Rubi optou pela área da educação porque sempre quis ser professora. Afirma que não consegue se ver atuando em outra área. Está fazendo aquilo de que gosta: ensinar.

Educadora Jade: É graduada em História e Geografia pela Faculdade Unoeste – Presidente Prudente. Fez especialização em Metodologia do Ensino de Geografia. Trabalha na escola há cinco anos, onde leciona Geografia para o Ensino Fundamental e Médio. É natural

de Mato Grosso, Cuiabá, mas mora em Costa Rica desde os 3 anos de idade. A professora é afro-descendente, tem 28 anos e afirma que sempre se identificou com a educação, motivo de sua escolha profissional. Desde criança ajudava as irmãs menores nas tarefas escolares.

Educadora Ametista: É graduada em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales – FAFICLE. Complementou seus estudos em Matemática na Faculdade Unoeste – Presidente Prudente. Leciona Matemática no Ensino Fundamental e Médio. É natural de Urânia, SP. Veio com a família para Costa Rica há 12 anos. É especialista em Ensino e Aprendizagem de Matemática. A professora atua na educação, na Escola José Ferreira da Costa, há sete anos. Sua opção pelo magistério deve-se ao fato de que sempre teve vontade de ser professora, pois se espelhava em seus professores.

Todos os professores convidados para participar desta pesquisa afirmaram considerar urgentemente necessário desconstruir estereótipos, trabalhar a temática racial na escola, pois, segundo eles, este é o caminho para a construção de um mundo mais justo, onde todos possuam direitos iguais, na legislação vigente e na prática, no dia-a-dia. Os três professores, o professor Ônix, a professora Pérola e a professora Jade, afirmaram ser afro-descendentes, mas se mostraram inseguros ao afirmar isso e fizeram questão de pontuar a cor de sua pele, sendo esta mais clara que a de seus ancestrais. Os outros cinco professores confirmaram ser brancos, apontando sua ancestralidade européia para justificar a sua afirmação. Somente duas professoras são costarriquenses, ou viveram desde a infância no município, a professora Jade e a professora Pérola. Todos os outros professores (seis) são oriundos do interior do Estado de São Paulo e para cá vieram em busca de emprego ou acompanhando a família.

Foram entrevistados cinco membros da Associação de Afro-Descendentes de Costa Rica, selecionados pelo critério de que moram em Costa Rica há mais de 20 anos, três deles desde a criação do loteamento em 1958, e os outros dois chegaram posteriormente. O presidente da Afro-Rica foi o último a chegar, estando em Costa Rica há 16 anos. Os entrevistados foram por mim denominados com nomes fictícios. Assim, denomino-os como Joaquim, José, Dália, Rosa e Amélia. Joaquim mora em Costa Rica há 16 anos é o presidente da Afro-Rica – Associação de Afro-Descendentes de Costa Rica, é funcionário público. José é pedreiro, mora em Costa Rica desde 1958, ajudou a construir essa cidade e reclama por não ser reconhecido como um dos fundadores do município. Rosa é professora há 27 anos, mora em Costa Rica desde 1958. Amélia é professora aposentada, mora em Costa Rica desde 1958, e Dália é especialista em educação e professora há 25 anos e mora em Costa Rica há 33 anos.

Todos são negros e fazem parte da Afro-Rica, atuando ativamente. Apenas Amélia diz não atuar ativamente, mas assume fazer parte da associação.

A dissertação está assim organizada:

No primeiro capítulo, A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DO RACISMO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, discutirei a construção e a trajetória do racismo no Brasil, procurando compreender as relações que foram tecidas no interior do processo colonial e pautadas no olhar que o europeu genericamente lhes destinou aos afro-descendentes, um olhar que os homogeneizou por meio da denominação simplista e pejorativa de negros, independentemente da nação a que pertenciam, do idioma falado ou de sua prática religiosa. Assim, foram relegados a um silêncio estúpido, numa sociedade estratificada socialmente. Discutirei neste capítulo a ideologia da mestiçagem e branqueamento como política proposta para branquear a população que toma forma e ganha status quando da construção da nacionalidade e da identidade brasileira. Isto, segundo Munanga (2004), significou uma armadilha, uma vez que ser branco era uma busca tantalizante¹, pois nunca seriam aceitos como brancos pelos brancos aos quais serviam e, como negavam e perseguiram seus irmãos negros, estes também não os aceitavam como negros. Discutirei ainda o mito da democracia racial, segundo o qual o Brasil é um país onde convivem em harmonia povos oriundos das três grandes raças, brancos, negros e índios; a discussão acontece no sentido de contribuir para a desconstrução do mito. Propõe também a educação para a diferença cultural e a construção da identidade negra. Sugere uma discussão sobre o campo da interculturalidade, sua trajetória histórica e sua preocupação com o tratamento dado às diferenças e como essas diferenças foram sendo construídas historicamente com o objetivo de classificar e estereotipar o outro. Discutirei também sobre a necessária formação de educadores para atuarem num contexto intercultural. E, por último, tratarei do currículo sob um olhar intercultural com o compromisso de compreender como se dá a construção de identidades e como o currículo, a seleção de conteúdos, as relações internas e externas ao espaço escolar atuam e interferem nessa construção.

¹ Segundo a mitologia grega, Tântalo, filho de Zeus e de Plutó, tinha excelentes relações com os deuses que freqüentemente o convidavam a beber e comer em sua companhia nas festas do Olimpo. Sua vida transcorria pelos padrões normais, sem problemas, alegre e feliz – até que ele cometeu um crime que os deuses não quiseram (não poderiam) perdoar. A punição foi imediata; foi também tão cruel que só poderia ter sido inventada por deuses ofendidos e vingativos. Tântalo foi mergulhado até o pescoço num regato, mas quando abaixava a cabeça, tentando saciar a sede, a água desaparecia. Sobre sua cabeça estava pendurado um belo ramo de frutas, mas quando ele estendia a mão, tentando saciar a fome, um repentino golpe de vento o levava para longe (BAUMAN, 2003, p.13-14). O mito de Tântalo pode ainda ser utilizado para explicar que com as inovações estéticas se apresenta ao negro a possibilidade mudar sua aparência. No entanto, esta estratégia não o livra dos preconceitos e das discriminações.

No segundo capítulo, A DISCUSSÃO RACIAL NA ESCOLA JOSÉ FERREIRA COM A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO AFRO-RICA, serão analisadas as informações obtidas com o trabalho de campo, observação e entrevistas, contextualizando o espaço selecionado e as pessoas entrevistadas. Descreverei as informações obtidas nos documentos e bibliografias consultados, entrevistas, observações, em conformidade com o campo teórico construído. As informações foram organizadas em categorias da seguinte forma: 1. Costa Rica sob o olhar dos afro-descendentes; 2. Características raciais na escola; 3. Caracterizando os professores entrevistados; 4. As relações raciais na escola: a escola sob a ótica dos professores; 5. Discussão racial e construção de identidade no contexto da escola; 6. Racismo, de quem é responsabilidade?; 7. Formação de professores – uma reivindicação; 8. O mito da igualdade racial na escola.

Nas considerações finais, são colocados problemas que continuam a nos desafiar e algumas reflexões necessárias para a prática de uma educação mais justa e igualitária. Serão salientados os resultados obtidos e pontuadas as possibilidades de maior participação do movimento negro nesta discussão.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DO RACISMO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

1. 1 – RACISMO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESIGUALDADE HUMANA

1.1.1 – Construção histórica do racismo no Brasil

Pensar o racismo contemporâneo na sociedade brasileira, cujas evidências são comprovadas por meio de pesquisas empíricas, requer um estudo que remonte à formação do sistema colonial. E compreender as relações que foram sendo tecidas no interior do processo colonial é também compreender a construção histórica da crença da suposta superioridade eurocêntrica em detrimento do índio e do africano. Quando os europeus, especificamente os portugueses, chegaram para instalar o sistema colonial, o Brasil já estava povoado pelos indígenas, assim denominados genericamente pelos primeiros europeus. Posteriormente, com a necessidade de mão-de-obra para o processo produtivo, foram trazidos os africanos. Os africanos que para cá foram trazidos foram denominados simplesmente e de forma pejorativa de negros, sendo vistos sob o olhar europeu que os constituiu discursivamente como escravos – seres inferiores, independentemente da nação a que pertenciam, do idioma falado ou de sua prática religiosa, até mesmo independentemente de seu *status* social no seu país de origem. Eram todos apenas negros.

A construção do sujeito colonial no discurso e o exercício do poder colonial através do discurso exigem uma articulação das formas da diferença – raciais e sexuais. Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o

corpo está presente simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder. (BHABHA, 1998, p. 107).

A existência de múltiplas culturas no interior da sociedade brasileira se reflete na dificuldade de estabelecer relações sociais de igualdade com as diferenças, fazendo com que as relações sejam classificadas em hierarquias e impedindo de ver o outro como um igual na condição humana. Os portugueses, ao realizar a ocupação do território brasileiro e decidir por sua colonização, dominaram e destituíram as populações indígenas de todos os seus direitos sobre a terra de seus ancestrais e, ao recorrer à forma de trabalho escravo, destituíram índios e africanos de sua condição e direitos humanos, transformando-os apenas em força animal de trabalho (MUNANGA, 2004).

A dificuldade em conseguir mão-de-obra para o processo de produção na colônia e a inserção de Portugal no mercado capitalista emergente fizeram com que milhares de africanos, homens, mulheres, jovens e crianças, fossem traficados em condições desumanas e transformados em escravos – força de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser vendidos ou comprados, despojados de sua humanidade (MUNANGA, 2004). A história do tráfico de africanos para o Brasil e de sua exploração econômica, social e psicológica representa páginas tristes de um passado trágico, quando milhares de seres humanos foram seqüestrados de sua terra, mortos, explorados violentamente de todas as formas que se possam imaginar. Separados de seus familiares e transformados em objetos de consumo e máquinas humanas de produção a bel prazer de seus proprietários foram traficados e vendidos aos colonizadores sequiosos por mão-de-obra. Não bastasse toda a violência de serem arrancados de sua terra, de serem transformados em escravos numa terra da qual nada conheciam, submetidos a um regime de trabalho que desgastava sua força física, foram também despojados de sua cultura e convertidos ao cristianismo.

Um ponto fundamental no funcionamento do sistema escravista no Brasil foi a larga margem de manipulação pessoal de poder: havia um espectro amplo de decisões dos senhores que independiam da interferência direta das instituições estatais. Cabia ao senhor determinar as tarefas, as áreas de trabalho de cada escravo (se ele tinha de trabalhar na roça ou dentro da casa grande como escravo doméstico). Quem decidia sobre punições adequadas ao escravo infrator era normalmente – o senhor, e não um juiz nomeado pelo estado. (HOFBAUER, 2003, p. 63).

As relações senhor-escravo nas sociedades escravistas modernas não estiveram fora da influência econômica, moral e social do capitalismo moderno (HASENBALG, 2005). Assim se justificava a exploração econômica do negro africano e a relação de paternalismo que era estabelecida com seus proprietários. Isto, apesar do domínio do colonizador, foi também um processo híbrido. Híbrido porque os africanos construíram espaços de preservação de suas manifestações culturais em meio à vigilância constante dos senhores, mas incorporadas no seio da religiosidade, da culinária que lhes foram impostas, resultando daí um espaço intervalar de ressignificação e reconstrução de sua cultura. Isto, também ocorreu porque, de certa forma, ao incorporar a cultura européia, imprimiam nela sua própria cultura, construindo uma cultura própria para o afro-descendente e, ao mesmo tempo, influenciando a reestruturação da cultura do branco europeu.

Não importa o quanto os escravos estivessem envolvidos numa relação de dependência, a dependência trabalhava em ambas as direções. Os escravos tinham sua própria interpretação do paternalismo, que se tornou uma doutrina de autoproteção. A estratégia individual e da comunidade para a sobrevivência baseava-se na aceitação das relações de forças vigentes, mas dentro dessas relações os escravos criavam seu próprio espaço vital e “diziam sim à vida neste mundo”. (HASENBALG, 2005, p. 52).

Para Munanga (2004) e Schwarcz (2001), o racismo no Brasil possui características próprias. No Brasil, o racismo está revestido dos mesmos elementos que o caracteriza em outras sociedades racistas – discriminação, exclusão, humilhação, mas com características peculiares, o que nos permite afirmar que se trata de um fenômeno que possui sua própria história de construção, tornando-o um fenômeno diferente daquele que ocorre em outros países. Isso acontece, segundo Munanga (2004), no Brasil porque aqui o racismo está alicerçado em uma constante contradição entre o discurso e a prática social. A sociedade, de forma geral, assume que existe bastante preconceito nela, seus integrantes conhecem pessoas que foram discriminadas, mas nunca ocorreu com eles, bem como também não confessam que tenham preconceito. Nesse sentido:

Comparado com outras sociedades multirraciais, o Brasil ofereceria ao resto do mundo o exemplo de uma “democracia racial” já realizada, onde negros e mulatos, usufruindo igualdades de oportunidades, são integrados na cultura e comunidade nacionais. (HASENBALG, 2005, p. 18).

No Brasil, o racismo fica como que protegido sob uma máscara de igualdade social, mas é facilmente perceptível quando consultamos os dados sobre a realidade social

brasileira. No “discurso” somos todos iguais, temos os mesmos direitos, no entanto as estatísticas mostram que o maior número de jovens desempregados, fora da escola, nos presídios, ou mortos na violência urbana são negros ou mestiços. Segundo dados da pesquisa desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo e Fundação Rosa Luxemburgo, publicada em março de 2005, no livro *Racismo no Brasil – Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*, a renda mensal pessoal do negro é de R\$ 506,48, enquanto de um cidadão branco é de R\$ 644,46. Estendendo a pesquisa para a família, percebemos que enquanto 45% das famílias negras ganham em média até 2 salários mínimos, entre as famílias brancas esse número é de apenas 30%.

Percebemos que no Brasil se desenvolveu um imaginário que contradiz o real, o que acontece no dia-a-dia. O brasileiro afirma não ser racista, não discriminar pela cor, raça, sexualidade, no entanto, não precisamos nem mesmo estar muito atentos para perceber as situações de discriminação acontecendo no nosso ambiente de trabalho. Enquanto outros países desenvolveram uma xenofobia exacerbada, no Brasil as manifestações racistas são tão intensas quanto em outros países, só que são mascaradas e acompanhadas de desculpas e tapinhas nas costas: “Você não me entendeu”, “Não foi bem assim”, etc. Ou ainda:

[...] no caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera íntima e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. (SCHWARCZ, 2001, p. 36).

Tudo isso é um efeito do regime de escravidão que propôs um discurso de representação colonial do outro como seres desalmado, semelhante a uma besta humana, “uma população de tipos degenerados” (BHABHA, 1998, p. 111) para justificar sua exploração. Como Schwarcz (2001, p. 39) afirma, “o escravo não tem pessoa, é sujeito sem corpo, sem antepassado, nomes ou bens próprios”. Assim, a construção do discurso colonial produz estereótipos onde o outro é representado como feio, mau, instintivo e sem moral, propiciando ao colonizador apropriar-se de sua vida, destruir seu processo civilizatório milenar, negando-lhe até mesmo o direito à sua história. Segundo Hall (1997, p. 65), “cada conquista subjugou povos conquistados e suas tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada”.

Assim, vale ressaltar que, durante o período colonial, o negro foi considerado uma raça inferior, ridicularizado, tido como boçal e, por isso, incapaz de exercer seu livre-arbítrio,

exigindo dos senhores a necessidade de serem seus tutores, já que os negros não tinham desenvolvimento psíquico que lhes permitisse discernir seus atos, estando por isso “[...] proibidos de ocupar cargos públicos, religiosos e militares” (CARNEIRO, 1994, p. 10).

Não podemos permitir que caiam no esquecimento ou que fiquem relegados ao passado histórico todos os atos de crueldade do regime escravista. Lembramos também os castigos físicos: açoites, pelourinhos, separação de familiares, separação de etnias, diversos xingamentos e todas as formas de castigos a que os negros foram submetidos. Segundo Santos (2005, p. 46), houve “um falso juízo de valor sobre o que é ser negro”, atribuindo aos negros características que propunham uma simbiose entre cor, valores morais e capacidade intelectual que os descaracterizou e levou a uma “demonização” de sua religiosidade, que em nada se assemelhava à visão de mundo cristã ocidental.

Dessa forma, o negro passou a ser associado a todo um conjunto de valores negativos, como malandragem, sensualidade, preguiça, vadiagem², etc. Independentemente de sua formação, de sua origem, todos os negros eram apenas negros, todos iguais e, portanto, portadores das mesmas características que os faziam inferiores ao homem branco. Comparados o negro e o índio, o negro era o ser mais inferior, porque ao índio ainda era atribuída uma inocência que não existia no negro, e ambos eram muito inferiores ao branco civilizado e cristianizado.

A cultura diferente desse povo era encarada como signo de barbárie. A vida sexual, política, social dos povos africanos foi devassada e diminuída diante da vida dos europeus. A invisibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos negros. (SANTOS, 2005, p. 55).

O racismo, cuja origem, no Brasil, remonta ao período anterior à abolição da escravidão e resulta das relações de dominação e exploração estabelecidas pelo colonizador, intensifica-se no momento em que começam as discussões sobre a “construção de uma nação e de uma identidade nacional” (MUNANGA, 2004, p. 51). Schwarcz (2001) afirma que não havia nenhum projeto ou interesse de incorporar a mão-de-obra negra ou mesmo de indenizar os negros, pois eram considerados raça inferior, “coisa”, e, mesmo tendo conquistado sua “liberdade”, a sociedade não mudou sua estrutura de pensar e continuou vendo suas diferenças como inferioridade. O negro foi

² Por terem uma cultura diferente da cultura dos europeus, os valores culturais do negro africano eram considerados como símbolo de barbárie.

desacreditado e descartado como trabalhador livre nas atividades em expansão e mesmo naquelas que puderam ser desenvolvidas com o seu trabalho, o negro se viu forçado a desenvolver atividades de pouco ou nenhum prestígio social, que reforçavam sua imagem negativa. (VALENTE, 1987, p. 22).

Tudo isso contribuiu para a construção do racismo. Segundo Hall (1997, p. 68), “raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica”, idealizada para pensar e explorar o “outro”, que passa a ser visto por sua aparência (preconceito de marca, segundo Oracy Viana), onde as características do branco são consideradas melhores e as do outro (negro e índio) ruins, inferiores.

Assim, na busca de uma solução para como proceder em relação ao negro no período anterior à abolição é que se desenvolveu uma política etnocida de eliminar o negro pelo processo de branqueamento. Esse processo se daria pela política de mestiçagem. Os colonos europeus foram incentivados a virem ao Brasil, estimulando a mistura entre as raças. Assim, sucessivamente, geração após geração, acreditava-se que a mancha negra seria eliminada e surgiria o povo brasileiro. Essa teoria gerou muitos conflitos, conforme veremos a seguir³.

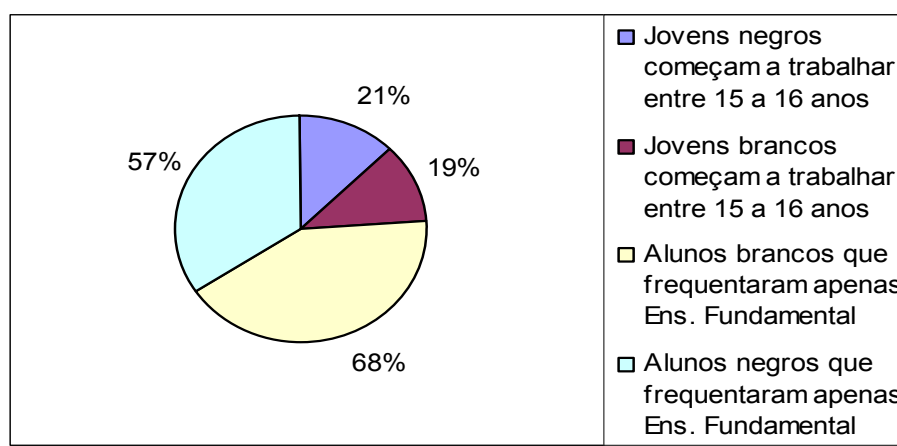
No entanto, é importante destacar que, apesar de toda a dominação, houve um processo de luta pela conquista da liberdade que resultou na construção de espaços intervalares que permitiam aos escravizados construir e / ou praticar sua religiosidade, língua, organização social, política, mesmo que às vezes sob a tutela do branco. A idéia de passividade, submissão ao processo de escravização é resultado do discurso colonial que procurou ocultar as manifestações de revolta e luta pela liberdade, sugerindo que o regime escravista no Brasil apresentava uma harmonia consensual – índios e negros, sob a hegemonia do branco, formavam o povo brasileiro, equalizando assim as diferenças culturais (SILVA, 1997).

Com a abolição, ou seja, o fim legal do sistema escravista no Brasil, resultado de muitas e incansáveis lutas, os negros, agora expulsos do espaço da senzala onde ficaram confinados por mais de 300 anos, foram lançados à própria sorte e ao desprezo da sociedade que antes os explorara e relegados à condição de marginalidade nessa mesma sociedade. Com esse argumento quero questionar o significado da abolição do regime escravista para toda a sociedade brasileira e para sua maior vítima, o negro. Já sabemos que o Brasil foi o último país das Américas a eliminar o sistema escravista, mas o que isso significou na prática? O que

³ O próximo item tratará da questão da ideologia da mestiçagem e do branqueamento.

mudou na vida da população negra com a conquista da abolição? Com a abolição, a maioria dos negros e mulatos permaneceu, conforme Hasenbalg (2005), concentrada, em situações de dependência, no setor agrícola de regiões economicamente atrasadas. Os dados estatísticos apontados pela pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo e publicada no livro *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial do século XXI* apontam dados alarmantes que comprovam o abismo racial existente em nosso país. Segundo a pesquisa, no Brasil o índice de alunos que frequentou apenas o Primeiro Grau ou Ensino Fundamental é de 57% de brancos, enquanto entre a população negra o índice é de 68%. O mesmo levantamento mostra ainda que 21% dos jovens negros começam a trabalhar entre os 15 e os 16 anos. Entre os brancos esse número é de 19%. Conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 01 – Percentual de jovens afro-descendentes na escola.



A situação do negro hoje não é muito diferente daquela em que ele era escravizado ou recém liberto. Embora livre dos grilhões da escravidão, continua marginalizado na sociedade. Valente (1987, p. 27) aponta que “hoje a maioria dos negros é pobre”. A maioria dos negros ocupa espaço nos empregos considerados insalubres e impróprios para seres humanos. Continuam ainda hoje ocupando a base da pirâmide, numa condição diferente. Não têm mais proprietários, mas carregam os estigmas do racismo colonial, quando foram posicionados como inferiores.

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos

humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 179).

No Brasil, como já destacamos, o racismo é velado. Poucos assumem que são preconceituosos. No entanto, atitudes raciais de caráter negativo, como piadinhas, frases feitas, apelidos sobre o negro em nossa sociedade carregam em seu conteúdo implícita a idéia de inferioridade contra a qual o movimento negro luta. O racismo e suas formas de representação são uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais de poder ao longo do processo histórico. Ninguém já nasce odiando o outro por sua cor. Os preconceitos são aprendidos socialmente no convívio com outras pessoas, na família, na vizinhança, na escola, etc. Assim, podemos afirmar que as crianças aprendem as primeiras manifestações de julgamento racista através do contato com o mundo adulto.

Mesmo vivendo, como muitos dizem, na era do conhecimento, nossa visão de mundo é muito limitada e preconceituosa. Tudo aquilo que nos é estranho causa medo e aversão. Generalizações são feitas e estereótipos são reafirmados no sentido de inferiorizar e produzir a rejeição de si próprio, uma vez que a inculcação de uma imagem negativa do negro e de uma imagem positiva do branco tende a fazer com que aquele se rejeite, não se estime, procure destruir as características que o aproxima dos negros e se aproximar dos valores tidos como bons, bonitos e perfeitos.

O racismo aparece cada vez mais disfarçado. As pessoas praticam o racismo, os preconceitos, as discriminações, são vítimas dele, mas não o percebem em seu cotidiano. Hoje o racismo vem sempre junto com uma desculpa que o disfarça, “não foi bem isso que eu disse”, ou ainda “não foi isso que eu quis dizer”, “você me interpretou mal”, “foi só uma brincadeirinha”, “você sabe que eu não sou racista”. Muitos se policiam, tomam cuidado com o que falam e fazem, mas continuam discriminando. Segundo Adilton de Paula, (2005, p. 92), “ser negro no Brasil ainda é símbolo de fracasso, violência e insucesso. Ser negro causa asco e dor.”

Enquanto não se discute em todos os espaços possíveis o racismo, não no sentido de estimular, mas sim de evidenciá-lo, trazê-lo para a arena, para o centro das discussões, ele continua e continuará fazendo vítimas. A educação é um dos mais poderosos instrumentos para combatê-lo.

1.1.2 - Ideologia da mestiçagem e branqueamento

As relações sociais entre brancos e negros no período colonial foram marcadas pela dominação e exploração do outro e pela miscigenação violenta, quando a mulher negra, vítima de estupros para satisfazer os desejos da raça branca, gerava o mestiço, que para a elite colonial representava, segundo Munanga, (2004, p. 51), “uma ameaça e um grande obstáculo na construção de uma nação que se pensava branca”. A mestiçagem como proposta de branquear a população ganha espaço nos debates políticos quando se faz necessário pensar a construção da nacionalidade e da identidade brasileira. Vários teóricos apontam como característica do racismo brasileiro a política de branqueamento. Enquanto, nos EUA, todo resultado da mestiçagem (branco-negro) era identificado como pertencente à raça negra, bastando uma só gota do sangue negro para ser considerado negro, no Brasil, a miscigenação foi um projeto político para branquear a população.

[...] na construção do sistema racial brasileiro, o mestiço é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade. Daí o mito de democracia racial: fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço. (MUNANGA, 2004, p. 131.).

O racismo brasileiro propõe a negação da diferença pela assimilação, pela eliminação do outro. Toda diferença é vista como ameaça à segurança da homogeneidade, da mesmidade (SKLIAR, 2003). Alguns estudiosos, como Romero (ap. MUNANGA, 2004), apostavam que a mestiçagem iria homogeneizar as diferenças ao eliminar as características das raças consideradas inferiores (índio e negro). Outros teóricos mais pessimistas, como Nina Rodrigues⁴, pensavam que a mistura de raças entre homens muito diferentes, brancos-superiores e índios e negros-inferiores, seria desastrosa para o país, uma vez que produziria um ser degenerado (MUNANGA, 2004).

Assim, a mestiçagem, vista por alguns como a solução para a construção de uma identidade nacional branca, era concebida por muitos como um mal que produziria sujeitos herdeiros dos valores e da moral das raças inferiorizadas. A mestiçagem, assim, segundo esse pensamento de homogeneização, de construção de uma identidade étnica única para o Brasil, eliminaria o racismo uma vez que seríamos todos morenos, mestiços.

⁴ Médico, mulato que, no final do século XIX, dedicou seus estudos à etnologia afro-brasileira e medicina legal.

[...] a idéia do “branqueamento” serviu como uma saída ideológica para esse momento crítico de transformação na política e na economia. Serviu à elite política e econômica do país também como argumento para promover uma grande campanha de “importação” de mão-de-obra branca européia – o que teria como “efeito colateral” a marginalização (não integração) dos negros na nova sociedade de classes que estava surgindo nos centros urbanos do país. (HOFBAUER, 2003, p. 60).

Com a abolição da escravidão e a proclamação da República, a nação seria constituída por uma raça mestiça. Seria uma sociedade de mestiços que, por meio da mestiçagem, ia se distanciando cada vez mais da cor preta e apagando as características que tornavam os negros inferiores. Acreditava-se que, após algumas gerações, a cor branca apagara por completo a mancha negra da sociedade. Se fosse possível apagar a cor negra da sociedade, restaria ainda saber como apagar a história de um período em que os negros foram a principal mão-de-obra na economia do país.

Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividades. (BHABHA, 1998, p. 111).

Munanga (2004) afirma que Alberto Torres, discordando das doutrinas racistas de sua época, colocava o mestiço num nível acima das raças inferiores. O autor deixa claro que, naquela época, a idéia de raças superiores e inferiores estava presente no pensamento de todos os que se preocuparam com a construção de uma identidade étnica para o Brasil, mostrando que os brancos não aceitavam o princípio da igualdade racial. O mulato, mestiço, é o símbolo da dupla opressão – racial e sexual – sofrida pelos negros e da exploração sexual da mulher escravizada, o que significa na prática uma política de eliminação do negro e de branqueamento da população.

A preocupação da elite brasileira com a construção de uma sociedade hegemônica branca, constituindo uma “unidade nacional”, uma população nacional branca, faz da proposta da mestiçagem o meio para alcançar o seu objetivo final: o branqueamento do povo brasileiro (MUNANGA, 2004). A ideologia já estava sendo praticada anteriormente e reforçada pelo preconceito de cor existente, quando todas as características negativas eram associadas à cor preta.

[...] os mestiços são produtos históricos dos latifúndios e, portanto, uma força nova na história colonial. Neles nota-se a tendência a expungir de si, por todos os meios, os sinais de sua bastardia originária. Mameluco se faz inimigo do índio e o mulato desdenha e evita o negro. (VIANA, 1920, ap. MUNANGA, 2004, p. 71).

Ao refletir sobre o comportamento dos mestiços que procuravam esconder sua origem e aproximar-se o máximo possível do ideal nacional da raça branca superior, o autor afirma que eles caíram numa armadilha: não eram aceitos como brancos pelos brancos aos quais serviam, muitas vezes como perseguidores e torturadores de seus irmãos negros, e não eram aceitos como negros pelos negros por persegui-los. Assim, ficavam num espaço intermediário, não eram aceitos por nenhum grupo, não tinham representatividade e forças muito limitadas para lutar, sendo assim divididos e inferiorizados:

No Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem discriminação e o preconceito antes reservado ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de branquidão (tanto cromática quanto cultural, dado que “branco” é um símbolo de “europeidade”), alguns dos privilégios reservados aos brancos. (GUIMARÃES, 1995, p. 36).

Se a mestiçagem era vista como a solução para a construção da identidade nacional, a branquidão passa a ser perseguida pelos afro-descendentes como uma estratégia de fuga à discriminação. Os mestiços procuram disfarçar as características que os aproximam da raça negra (cabelos, lábios grossos, nariz achatado, etc.) e se aproximar daqueles que os identificam com a raça branca. Além dos fenótipos, procuram negar a cultura afro, também encarnando nas dobras que constituem sua identidade o discurso produzido pela cultura branca, considerada superior, ideal a ser alcançado. Parafraseando Bauman (2003), podemos afirmar que esse ideal poderia ser comparado à agonia de Tântalo. As empresas de cosméticos, a indústria da estética acenam com a possibilidade de atingir o ideal de branquear, mas esse ideal se configura como um grande engodo, pois a sociedade discriminadora classifica a partir da cor da pele.

[...] o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial. O que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos

politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social. (MUNANGA, 2004, p. 110).

A elite branca que se preocupava em eliminar a raça negra tinha consciência de que com a miscigenação, fortalecida com a vinda de imigrante europeus, a raça negra seria reduzida e assim eles, os brancos se consagrariam no poder sem ameaças.

O medo de um país de maioria negra e de suas conseqüências para a maioria branca dominante, a visão recente da revolução negra no Haiti, a presença das formas de viver, sentir e pensar diferentes do negro, presentes na sociedade brasileira não-oficial representando o processo civilizatório africano aqui mantido pelo povo negro, determinaram, no sistema, a necessidade de destruir essas perigosas diferenças. De homogeneizá-las através do rolo compressor da ideologia do poder branco, que a partir daí deveria tornar-se hegemônico, bem com de eliminar, através da miscigenação imposta e de outras estratégias, o elemento negro, tido como mancha nefasta para a nação. (SILVA, 1997, p. 16).

A mestiçagem entre raças sempre aconteceu no Brasil, mas só começou a ser pensada como política e estratégia para branquear a população com a aproximação da abolição. Viana (ap. MUNANGA, 2004), teórico da mestiçagem do início do século XX, acreditava que os mestiços podiam ser divididos em mestiços inferiores e superiores de acordo com a nação de origem dos seus ancestrais africanos e que os mestiços superiores podiam ascender, e os mestiços inferiores, ou seja, aqueles de cor mais escura, esses jamais seriam aceitos, deveriam ser eliminados. Munanga (2004) discorda formalmente dessa política, apontando que essa divisão contribuiu para dividir ainda mais os negros e seus descendentes mulatos:

Do nosso ponto de vista, não resta dúvida de que esses mecanismos seletivos quebraram a unidade entre os próprios mulatos, dificultando a formação da identidade comum do seu bloco já dividido entre os disfarçáveis (mais claros) e os indisfarçáveis (mais escuros) e o resto dos visivelmente negros. (MUNANGA, 2004, p. 75).

A política do branqueamento visava à assimilação do negro e do índio eliminando, assim, as diferenças que tanto preocupavam a sociedade branca e promovendo a construção de uma sociedade única, o povo brasileiro, que viveria de forma harmônica, sob é claro, a hegemonia da raça branca. Para a construção dessa sociedade harmônica, a cultura dos negros e índios deveria ser eliminada, e “a mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre

outras conseqüências a destruição da identidade étnica e racial dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio” (MUNANGA, 2004, p. 121).

A ideologia do branqueamento não se fez sem que houvesse uma negociação nas fronteiras da raça negra e da branca. Para o negro, embranquecer significava livrar-se do preconceito de cor, ser aceito pela sociedade dos brancos e encontrar um espaço, “furar a barreira” (MUNANGA 2004, p. 86), sair da “zona marginal” a que fora confinado e alcançar ascensão social, política e econômica. Já para os brancos, promover a política do embranquecimento significava propor uma sociedade onde prevaleceriam os seus privilégios e a garantia de que não seriam governados pelos negros. Nesse contexto,

[a] ideologia do “branqueamento” propõe negociações contextuais das fronteiras e das identidades. Desta maneira, contribui para abafar a construção de uma reação coletiva. Divide aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais branco possível. (HOFBAUER, 2003, p. 64).

Assim com base em Munanga (2004) e Hofbauer (2003), podemos afirmar que a política da mestiçagem se constitui numa armadilha para negros e mestiços. E uma armadilha ao promover sua divisão e enfraquecê-los para a luta por direitos para garantir espaços e conquistas necessários para a manutenção de suas diferenças e por promover, de acordo com os estudos culturais, a construção da identidade, a sua representação a partir da ótica do colonizador. E o discurso colonial, conforme Bhabha (1998), é uma estratégia de impor o domínio sobre o outro através dos estereótipos, da construção de um outro degenerado, fraco, incapaz de se governar.

1.1.3 - O mito⁵ da democracia racial

A construção do discurso sobre o racismo passa por diversas fases, desde a relegação do outro como coisa, objeto, propriedade, passando pelo discurso ideológico do

⁵ O termo “mito” pode ter diferentes sentidos. Para os pesquisadores que estudam os povos negros, sua cultura, identidade e seus processos de discriminação e racismo, o termo tem um sentido negativo, ou seja, é visto como algo que mascara a realidade, que contribui para manter o racismo e a dominação. Para os povos indígenas, o mito é visto de forma positiva, é parte constitutiva de suas culturas.

branqueamento, até a década de 30 do século passado, quando Gilberto Freyre, segundo Munanga, propõe um novo discurso, passando do “conceito de raça ao conceito de cultura”. Assim, sob o olhar de Freyre a mestiçagem entre as três raças se explica pela escassez de mulheres brancas e pela flexibilidade do português, consolidando o mito da democracia racial.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2004, p. 89).

O mito da democracia racial começa, portanto a ser delineado, segundo Munanga (1999), é possível perceber já nos estudos de Viana, datados do início do século XX, a apresentação de uma convivência harmônica entre as diversas raças que constituem a sociedade brasileira, muito embora considerasse a raça branca superior. Mas, segundo Munanga (2004, p. 78), Viana, ao comparar a sociedade brasileira com os povos da América do Norte e da Europa, aponta que aqui coexistem em igualdade homens de raça negra, branca e vermelha, e mestiços das três raças. “Todos têm as mesmas oportunidades de trabalho, sociais e políticas.” No entanto, Viana reconhece e explica os problemas decorrentes da convivência dessa diversidade como resultado da capacidade que cada uma possui para a ascensão, responsabilizando assim o negro e o índio pelas suas desgraças. Assim, a miscigenação representava, para Viana, uma etapa no caminho para a construção de uma sociedade branca. Mas é com Gilberto Freyre que, segundo diversos teóricos, entre os quais destacamos Munanga (2004), Guimarães (2004), Schwarcz (2001), que o mito da democracia racial se consolida. Segundo Guimarães (2003, p. 5), “a cunhagem da expressão ‘democracia étnica’, por Gilberto Freyre, surge no contexto da sua militância contra o integralismo”.

Ao julgar uma sociedade sem preconceito, o mito da democracia racial produz conseqüências tão ou mais graves do que o próprio racismo. Enquanto o racismo ressalta, evidencia as diferenças e não as tolera, o mito aceita e estimula o discurso da igualdade e

estabelece a assimilação, eliminando as diferenças raciais. Desta forma, ao propor a igualdade, as questões de discriminação, de inferiorização do outro passam a ser julgadas nos termos da capacidade, das habilidades, do mérito, relegando à insignificância a ação das políticas afirmativas e toda a luta das minorias raciais. As desigualdades raciais são mascaradas, ocultadas, enquanto os negros continuam discriminados no acesso ao emprego, à educação, quando são obrigados a estudar a história de uma nação que não é a sua, no atendimento à saúde nos sistemas públicos, que ainda julgam as pessoas pela aparência. No entanto, o discurso da democracia racial se dissolve frente aos dados estatísticos que apontam as condições desfavoráveis em que vivem as populações afro-descendentes e indígenas.

[...] A população preta e parda não só apresenta renda menor, como tem acesso diferenciado à educação, registra mortalidade mais acentuada e casa-se mais tarde e, majoritariamente, dentro de seu próprio grupo. Com isso tudo, e ainda assim, aposta-se na “democracia racial”. Frágil democracia. (SCHWARCZ, 2001, p. 63).

Segundo Valente (1987), o mito da democracia racial se constitui num discurso que tem a proposta de esconder os conflitos raciais configurando uma sociedade mais harmônica, impedindo que a população reaja contra os maus-tratos e levando os negros a aceitarem silenciosamente o racismo indiscriminado. Mas numa sociedade democrática, onde todos têm direitos iguais, o racismo ainda encontra lugar para sobreviver? O mito da democracia racial produz esse espaço sob a sombra da fachada democrática.

O mito da democracia racial apregoa a igualdade de oportunidades para brancos, negros e mestiços. Ele contribui para camuflar a desigualdade racial, a discriminação praticada no acesso ao emprego e a conseqüente falta de oportunidades de adquirir formação geral e profissional da maioria do povo negro, bem como a manutenção do “seu lugar” nas atividades consideradas inferiores e, por isso, mal remuneradas. (SILVA, 1997, p. 19).

O mito da democracia racial apresenta o Brasil ao mundo como um espaço onde não existe discriminação racial. O regime escravista é apresentado como menos rigoroso, e sugere-se que, devido à maior flexibilidade e até à bondade do português para se relacionar, houve uma maior miscigenação, produzindo uma visão do país como um paraíso racial. Esse mito, conforme afirma Guimarães (2006, p. 270), é resultado de “uma construção cultural, mas também como cooperação, consentimento ou compromisso político”, quando os negros e

mestiços agem de forma cooperativa, pois esperam assim melhorar sua condição social e alcançar a integração política e econômica.

Munanga (2004) observa que essa cooperação do negro, essa busca do ideal do embranquecimento para ser integrado social, política e economicamente, implica na realidade a negação, por parte do negro, de sua ancestralidade africana, o que representa para ele uma armadilha, pois assim ele procura se distanciar cada vez mais de sua ancestralidade, produzindo novos conceitos, diluindo a discussão racial e promovendo a divisão racial. O discurso colonial, ao conhecer a população nativa discursivamente estereotipada, dividida, determina assim a necessidade de impor formas autoritárias de controle político. Então, o negro é eliminado ao ser assimilado pela sociedade branca que apresenta o mulato como o símbolo da ordem democrática brasileira.

Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais para brancos e negros. De fato, mais do que uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos: “(1) Em nenhuma circunstância deve ser admitido que a discriminação racial existe no Brasil; e (2) Qualquer expressão de discriminação racial que possa aparecer deve ser atacada como não-brasileira.” O conteúdo desse “verdadeiro culto da igualdade racial” é consubstanciado em afirmativas populares tais como “negro não tem problema”, “não temos barreiras baseadas em cor” e “somos um povo sem preconceitos”. (HASENBALG, 2005 , p. 251).

O mito da democracia tem se mostrado uma estratégia eficaz para divulgar o país por sua harmonia racial, como um verdadeiro paraíso tropical. É cruel no sentido de ao apregoar que não existe discriminação racial, e a elite branca continua entendendo que não se deve pensar em políticas específicas para as populações negras. Além disso, como destacam os autores, dificulta a luta e a organização do Movimento Negro. Essa reflexão sobre o mito da democracia racial neste trabalho se explica pelo fato de que este mito também circula na escola e, muitas vezes, é reforçado pelas falas dos educadores.

1.2 – EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

1.2.1 – A construção das diferenças nas relações humanas

Historicamente, a questão das diferenças culturais provocou conflitos desde a antiguidade. Entre os gregos e romanos antigos, aqueles que possuíam hábitos, valores, costumes diferentes eram denominados de bárbaros. Durante a Idade Média, os povos que invadiram o Império Romano, provocando sua fragmentação, também foram denominados de bárbaros por causa de suas diferenças, mais que pela violência da invasão. Assim, percebemos que o encontro com o “outro”, ao longo do processo histórico ocidental, teve sempre como ponto de referência a cultura legitimada pelos ocidentais como símbolo de civilização, etc.

Com o advento da modernidade que propõe a formação do Estado-Nação, marcada pela homogeneidade política, sócio-cultural, novos problemas emergem no contexto educacional. Como garantir educação a todos? Comenius propõe, na *Didática Magna* (1631), a utilização do livro didático como instrumento para atingir tal objetivo. Assim, a educação era estendida a “todos” que tinham poder econômico para estudar.

O século XX foi marcado, desde o seu início, por grandes conflitos e avanços tecnológicos (Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, etc.). Assim, a questão das diferenças culturais começou a ser evidenciada e a exigir um olhar mais atento, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando, em nome de uma pretensa superioridade racial, milhões de judeus foram exterminados nos campos de concentração. Segundo Fleury (2003, p. 19): “[...] Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa acolheu muitos imigrantes do sul do mundo para trabalhar na reconstrução da sociedade destruída pelo conflito militar [...]”. Fica evidente que do encontro entre culturas diferentes emergiam novas situações políticas e educacionais surgindo a preocupação com o tratamento a ser dado ao outro. Nesse contexto, Fleuri afirma o seguinte:

Após alguns conflitos por motivos raciais no fim dos anos de 1950, o governo inglês tomou medidas para reduzir o ingresso e diminuir os direitos dos imigrantes e, ao mesmo tempo, tentou integrar os novos chegados à cultura britânica. (FLEURI, 2003, p. 19).

Nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, acontecimentos como o acima mencionado e outros, como os movimentos sociais e étnicos nos EUA e os movimentos migratórios

conseqüentes do processo de descolonização afro-asiático, implicam uma atitude global de respeito à diversidade étnica e o fim das intolerâncias, evidenciando uma realidade, por muito tempo silenciada e colocando novas exigências para a sociedade como um todo. Assim Fleuri afirma:

O trabalho educativo passou a ser marcado pelo esforço de promover a assimilação dos estrangeiros (1960-970). Predominou uma pedagogia compensatória que estimulava os imigrantes a abandonar a cultura de origem, vista como deficiência. Ao mesmo tempo, desenvolveram-se trabalhos que tentaram promover a integração (1965-1970) e assumir a necessidade de dar espaço à diversidade para criar clima de respeito mútuo e tolerância. (FLEURI, 2003, p. 19).

A proposta assimilacionista procurava promover uma integração à cultura do país. Admitia a diferença, mas propunha integrá-la na cultura nacional. A partir dos anos seguintes, 1970, 1980, com a intensificação dos debates, impulsionada pela ampliação da globalização que elimina ou torna porosas “fronteiras” até então eram consideradas intransponíveis, a prática do multiculturalismo assimilacionista começa a ser criticada. Segundo Fleuri:

[...] na medida em que esta poderia evitar o problema do racismo e, concentrando-se somente na compreensão e na aceitação da diferença, correria o risco de avalizar mais ou menos intencionalmente o racismo, deixando intactos todos os aspectos discriminatórios e as hierarquias que a sociedade impõe nas relações entre culturas e grupos étnicos. (FLEURI, 2003, p. 19).

A crítica ao multiculturalismo assimilacionista emergiu da compreensão de que, embora propusesse a compreensão da sociedade em sua pluralidade, e o reconhecimento de culturas diferentes em um mesmo território, a cultura dominante apenas acolhia as culturas externas, diferentes, estabelecendo um debate com elas no sentido de chegar a um consenso, um ponto comum, que expressasse uma vontade comum, o que contribuía para eliminar as diferenças, inferiorizá-las, podendo fomentar uma sociedade racista. A cultura dos imigrantes, das minorias culturais era absorvida sem considerar suas especificidades e contribuições.

Segundo Fleuri, (2003), a partir dos anos de 1970, novas vozes surgem com base na organização dos grupos minoritários de descendentes de imigrantes que haviam legitimado sua nacionalidade e sua condição de cidadãos fazendo debates sobre as condições de ensino-aprendizagem que contemplassem as culturas de todos os diferentes grupos. As diferenças

agora eram enunciadas e denunciadas (BHABHA, 2003), exigindo que fossem percebidas, ouvidas em suas subjetividades. É assim que, a partir dos anos 80, foi sendo construída uma proposta educacional voltada para o combate ao racismo. Sobre a educação anti-racista Fleuri afirma o seguinte:

O objetivo da educação anti-racista é o de promover atividades educativas para aprofundar a consciência de cada um, de modo a saber identificar e desmontar práticas racistas, implícitas ou explícitas, pessoais ou institucionais. (FLEURI, 2003, p. 19).

Esse modelo de educação propondo o desmantelamento das práticas racistas por meio da conscientização também não conseguiu demonstrar as diferenças como riquezas singulares e subjetivas. Segundo Fleuri (2003), essa postura foi acusada de intensificar, a partir da racialização e biologização das diferenças, uma oposição binária, poder x desigualdades raciais, podendo inclusive “consolidar os estereótipos e representações identitárias étnicas” (FLEURI, 2003, p. 20), o que não contribuiria para a destruição dos modelos racistas que se propunha a combater, podendo inclusive intensificá-los.

Na Europa, a discussão sobre as diferenças culturais tornou-se uma necessidade a partir das relações com os imigrantes e filhos de imigrantes que, ao reivindicar seus “direitos”, ocupavam um espaço que os europeus consideravam só seu. Os europeus se viram diante de uma realidade onde as minorias culturais começavam a evidenciar e exigir direitos, gerando conflitos que requeriam solução imediata. Assim, a educação intercultural, segundo Fleuri (2003, p. 20), “assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola”.

Quando estudamos a formação da sociedade brasileira, lembramos, com Souza & Fleuri que “[s]omos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas” (2003, p. 54). Herdamos do período colonial uma diversidade cultural que foi colocada na marginalidade, sendo considerada apenas a cultura europeia em detrimento de todas as outras manifestações culturais aqui existentes. Quando os europeus chegaram à América embalados pelos objetivos e anseios da burguesia europeia, em 1492, encontraram uma população nativa, “os índios”, composta por centenas de povos diferenciados em seus hábitos, línguas e dialetos, povos que, por muitos anos, foram considerados como subespécie humana a partir da referência cultural posta como modelo de

desenvolvimento e civilização (européia). Os povos pré-colombianos foram chamados de selvagens, povos que precisavam ser catequizados, civilizados nos moldes europeus. Com a vinda dos negros africanos na condição de escravos, para fomentar a economia capitalista que estava emergindo na Europa e promover o desenvolvimento da produtividade colonial para gerar mais riquezas para os países europeus, a diversidade cultural que já era imensa e totalmente desconsiderada e desconhecida pelos europeus se ampliou ainda mais.

Os europeus, os invasores da América não tiveram a preocupação de conhecer as diferentes realidades e identidades humanas com as quais estavam se encontrando. Impuseram seu sistema civilizatório, ignorando todas as outras realidades culturais, tachando-as de ignorantes, demonizando-as e denominando-as de cultura pagã, considerando como verdadeira, legítima e desenvolvida apenas a cultura européia. Essa hierarquização cultural que classificou como cultura verdadeira a cultura européia e relegou todas as outras à condição de inferiores deixou marcas que continuam presentes entre nós. Essas marcas são percebidas e valorizadas quando discutidas à luz dos estudos culturais. Assim, a educação intercultural é proposta como necessidade de se considerar não só a diversidade cultural, as diferenças, mas também levando em conta o contexto sociocultural em que as mesmas são produzidas e estão inseridas. A partir de então, os desafios apontam para a necessidade de rever posturas consideradas naturais e propor a discussão sobre as desigualdades e diferenças, para garantir a democratização do acesso e permanência de jovens e crianças na escola, bem como a valorização das diferenças.

Como já destacamos, todos os povos que viviam na América foram denominados apenas de índios, enquanto todos os africanos seqüestrados e escravizados trazidos para o Brasil eram apenas negros. O contato entre esses grupos foi marcado pela imposição dos valores culturais europeus, enquanto os comportamentos diferentes, as diferenças foram consideradas monstruosas e selvagens e deveriam ser corrigidas e adaptadas para se adequarem aos moldes civilizados, sendo a barbárie então eliminada.

Os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um “outro” saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial como aquela forma limitada de alteridade que denominei estereótipo. (BHABHA, 1998, p. 120).

Nesse contexto de exploração e dizimação, aqueles que se opunham aos moldes europeus eram eliminados, física ou culturalmente.

A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos do primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o socius; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente / corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado. (BHABHA, 1998, p. 73).

Neste contexto durante muito tempo a escola esteve a serviço da cultura ocidental, negligenciando a cultura negra e indígena. Neste sentido, entendemos a interculturalidade como o reconhecimento da pluralidade de culturas presentes em sociedades complexas onde se “entretencem múltiplos sujeitos sociais” (FLEURI, 2003, p. 31), admitindo a multiplicidade de práticas, valores, costumes e significados, que estão em constante processo de interação, ressignificação e hibridização no contexto da escola e, mais especificamente, na sala de aula. Entendemos, como Fleuri (2003), Candau (2002) e outros teóricos, a necessidade de a educação rever posturas, assim como a formação de professores, a organização dos currículos para que as diferenças sejam discutidas e problematizadas no que podemos chamar de “chão da escola”. Desta maneira, elas poderão ressignificadas e inter-acionadas, promovendo a construção de uma sociedade de respeito ao outro, de solidariedade e paz.

Entendemos ainda que o abuso e a falta de respeito para com o negro, as diferenças, não são construídas e nem se manifestam apenas na escola. A discriminação ocorre também na sociedade que estabelece princípios morais, padrões de beleza, valores tidos como os únicos verdadeiros, e aqueles que estão às margens são vistos como o outro, o diferente que precisa ser silenciado, homogeneizado nesse espaço onde predomina a cultura do branco, que ignora a diversidade ou a oculta sob o manto da democracia racial.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva e plural não é uma tarefa tão simples de se realizar. Apesar da edição de documentos curriculares oficiais, como os PCNs e recentemente a lei 10.963/2003, que versam sobre a questão, essa discussão, na prática, dependerá de outros fatores para que seja efetivada no cotidiano escolar. (MARQUES, 2005, p. 95).

A escola é um espaço multiétnico, onde se encontram as diferenças, e, por vezes, a mesma desconhece a multiplicidade de informações culturais existentes em seu contexto e procura padronizar ou uniformizar as informações a serem transmitidas, o que pode gerar o

desinteresse da criança, pois tal conhecimento homogeneizante pode não possuir significado para ela. Assim, faz-se necessário repensar o espaço da escola e o processo de formação de educadores, intrumentalizando-os para que possam construir pontes entre a abordagem cultural trazida pela escola e a bagagem cultural trazida pelos próprios alunos, de modo a promover o diálogo entre as diferenças.

1.2.2 - Formação de educadores na perspectiva da interculturalidade

A sociedade brasileira é resultado de uma construção multiétnica, constituída de uma pluralidade cultural complexa, onde as diferenças, valores, significados estão constantemente interagindo, se ressignificando, hibridizando, construindo e dando novas formas às relações humanas. Assim elas exigem um olhar mais “sensível”, capaz de perceber as diferenças manifestas e aquelas silenciadas, ocultadas pelo medo da discriminação, da repressão ou ainda para sua preservação.

É neste espaço, o entre-lugares, onde as diferenças se encontram e se ressignificam, que sugerimos um olhar mais intenso e atento sobre a escola, para pensar como a diversidade e as diferenças estão sendo discutidas. Para tanto, é preciso questionar como acontece a formação de professores no que diz respeito a essa questão da diferença e da diversidade cultural.

Azibeiro (2003, p. 85) afirma que “a educação escolar e os processos de formação de educador@s não podem estar alheios aos contextos em que nos movemos hoje, que são plurais e complexos”. Fica assim firmada a necessidade de discutir, pensar a diferença, entender a singularidade e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar. É necessário aprendermos a olhar o outro em suas diferenças sem propor comparações., a compreender o processo de construção da diferença não estabelecendo os nossos valores como referência para a verdade, o bom, o certo. Não devemos procurar a nós mesmos no outro, como se o outro fosse uma réplica nossa. Para Skliar (2003), isso seria a busca da mesmidade. O outro como outro e não como extensão do eu é a proposta da interculturalidade. A aceitação do que é culturalmente diferente enriquece mutuamente as culturas, fazendo com que aprendam umas das outras. A interculturalidade propõe uma troca e uma interação, sem imposições, explorações ou domínio sobre o outro.

Nas relações raciais, a questão da diferença ultrapassa a questão da diversidade cultural, pois as diferenças estão presentes permeando todo o processo de relações entre brancos e negros. Desde o início da colonização, quando o branco europeu impôs sua cultura como referência de superioridade, de verdade, as culturas dos outros povos e etnias foram relegadas a uma inferioridade grotesca, desumanizada. O “outro” passou a ser visto sob a ótica da cultura européia. Essa imposição cultural produziu uma aparente homogeneização e criou estereótipos através do qual o outro, o negro era visto. Assim, inferiorizando-o, garantia a sua exploração ocultando e/ou silenciando suas manifestações culturais.

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. (BHABHA, 1998, p. 64).

Silenciar as diferenças é apenas produzir uma máscara que aparentemente elimina o outro, mas, segundo Bhabha, esse outro colonizado, estereotipado encontrou o espaço deslizante da fronteira para ressignificar, negociar e preservar sua cultura. Assim, a proposta de eliminar as diferenças se constitui num manto diáfano que oculta as manifestações culturais, mas não as elimina e tampouco impede sua efervescência e reestruturação. Bhabha (1998, p. 63) afirma que “a diferença cultural se constitui no processo de enunciação da cultura”, e da ambivalência da autoridade cultural que faz com que o outro seja representado a partir do discurso cultural do colonizador.

Este é o grande desafio que se impõe à prática e à formação dos educadores atuais: como trabalhar com as diferenças que permaneceram por muito tempo silenciadas e que o processo de globalização, ao intensificar as migrações, ao colocar frente a frente grandes diferenças, se encarregou-se de trazer à tona, propiciando que as minorias começassem a se organizar em comunidades para garantir a reivindicar de seu direito de ser diferente.

Assim, a discussão sobre cultura, diferença e desigualdades vem adquirindo importância cada vez maior para a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos e levou o Ministério da Educação a propor essa discussão nas escolas através dos temas transversais. A proposta é que seja considerado o contexto sociocultural dos alunos, que a bagagem cultural e história de vida dos alunos sejam valorizadas e utilizadas como ponto de partida para a compreensão do global. É urgente permitir que o aluno encontre na escola um espaço onde possa manifestar sua cultura e que a mesma seja valorizada. É necessário que a

escola e os professores percebiam a diferença para não cair na armadilha da homogeneidade e propor um tratamento igualitário, como se esse fosse capaz de resolver todos os problemas da educação.

A idéia de que todos os alunos devem ser tratados da mesma forma é muito comum entre professores que se preocupam em ser aparentemente coerentes e respeitar seus alunos dispensando a eles tratamento igualitário, mas também reflete a consolidação da visão homogeneizadora e estereotipada da cultura. Por que propor tratamento igual a todos, se somos todos outros, diferentes? A diferença precisa ser percebida, evidenciada, contextualizada para que as interações, segundo Souza e Fleuri, sejam enriquecedoras, complementares e não de eliminação:

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem. (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 57).

Reconhecer a diferença cultural exige que a escola abandone a perspectiva monocultural e se sensibilize para perceber que os estudantes não são idênticos, que possuem saberes e necessidades diferenciadas. Portanto faz-se necessário pensar o currículo, a própria formação dos educadores e as relações pedagógicas para atender às diversidades e diferenças culturais presentes na escola.

Nessa perspectiva, a formação de educadores(as) para lidar com a complexidade dos enunciados, para trabalhar com a explicitação e articulação de vários padrões culturais, configura-se como uma das estratégias fundamentais para enfrentar as relações dominantes de poder e de conhecimento. (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 79).

Entendemos, como Souza e Fleury, que há uma necessidade urgente de discutir a formação de educadores na perspectiva da diversidade cultural e da interculturalidade para que se possam oferecer oportunidades de educação para todos respeitando as diferenças entre e dentro das culturas.

Se considerarmos que a educação intercultural, como aponta Fleury, está colocada como uma proposta para pensar, discutir e fazer a educação por meio da valorização de cada cultura, do respeito às diferenças, e propõe a interação entre os grupos, entendemos que é fundamental rever a formação de novos educadores e oferecer àqueles educadores que já estão atuando oportunidades para que possam continuar sua formação, requalificando-se ou ressignificando sua própria formação.

A formação e a requalificação dos educadores e das educadoras são talvez o problema decisivo do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação de educadores (as) é a superação da perspectiva monocultural etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas. (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 74).

A escola é um espaço multiétnico onde as diferenças se encontram e os embates e confrontos são constantes no processo de construção e reconstrução das identidades. Como afirma Hall, (1997, p. 42), “Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. É realmente necessário estar atento para que as diferenças sejam percebidas, mesmo aquelas negadas e silenciadas que a sociedade se habituou a ver não como singularidade, mas como inferioridade. Ao negar a multiplicidade de informações culturais em seu contexto, ao propor o “mesmo” para todos e com as mesmas metodologias, a escola padroniza ou uniformiza as informações, considerando que os alunos são todos iguais, incorrendo na velha armadilha da monocultura, valorizando apenas a cultura dominante e eliminando culturalmente o outro.

A criança, nas relações raciais, ao chegar à escola, espaço de encontro, embate, ressignificação das culturas, encontra um universo de práticas pedagógicas pensadas por e para brancos. A escola é homogeneizadora e hierárquica e, muitas vezes, desconhece o contexto histórico dos afro-descendentes. Estes acabam não encontrando um espaço onde manifestar sua cultura. E, por serem diferentes, ainda enfrentam a discriminação, etc.

A falta de informações sobre a história da África e a referência à história do branco colonizador reproduzem a “mesmidade” (SKLIAR, 2003). A história e a cultura africanas não são consideradas relevantes, ou melhor, não são objeto de estudo. Isso pode gerar desinteresse na criança, pois os conhecimentos ensinados pela escola não refletem em nada sua história, seu local cultural.

Sob o ponto de vista dos autores Vieira (1999), Silva (2003), Souza (2003), Fleuri(2003) a interculturalidade propõe que a escola pense a complexidade das relações para entender e respeitar o aluno, suas diferenças, e compreendê-lo enquanto ser humano. Salientamos, em consonância com os autores, necessidade de repensar o espaço da escola e o processo de formação de educadores, instrumentalizando-os para que possam construir pontes entre a abordagem cultural da escola e a dos alunos, bem como entre os próprios alunos, promovendo o diálogo entre as diferenças.

Segundo Vieira (1999), faz-se necessário ao educador refletir sobre sua prática, tornar-se autor da mesma, comparar as diferentes perspectivas e optar por uma metodologia. São os cursos de formação de professores, em seus currículos e estágios, que devem levar o futuro educador à apropriação de tais aprendizagens e ao desenvolvimento de conhecimentos que o sensibilizarão para entender a diferença como espaço para a interação e não no contexto da desigualdade. Uma proposta intercultural deve valorizar o outro, em seu contexto, a partir de suas diferenças, sem estabelecer comparações nem hierarquias de valores, integrando no currículo conhecimentos que contemplem o universo cultural das minorias étnicas, respeitando e articulando a bagagem cultural de cada grupo, pois, segundo Silva (2003, p. 30), “o aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar”.

A criança, ao vir para a escola, traz uma bagagem de conhecimentos, resultado de sua educação familiar e interação com o meio no qual se encontra inserida, e, muitas vezes, traz em seu bojo preconceitos estabelecidos pela sociedade e reafirmados pela família no convívio diário e na produção da cultura. Os conceitos belo-feio, pobre-rico, bom-ruim, melhor-pior são produzidos e padronizados pela sociedade e transmitidos pela família e sociedade que, inconscientemente ou conscientemente de forma cruel, nutrida pela cultura colonial, aponta rotineiramente para as crianças: “aquela negrinha tem o cabelo ruim”; “aquele negro tem o nariz feio, esborrachado”. Dessa forma a criança desenvolve uma baixa auto-estima, passando a se achar feia, a não gostar de sua aparência, pois ninguém gosta do que é ruim e feio.

Numa proposta intercultural, o professor deve se entender-se como um sujeito constituído por múltiplas culturas e olhar o outro, o diferente, de frente, confrontando-o em suas múltiplas identidades, dialogando com elas, oferecendo informações que possam servir de referência para fortalecê-las e valorizar suas singularidades frente ao outro. Ao fortalecer sua singularidade, suas múltiplas identidades e diferenças, a criança saberá olhar o outro como outro, pois o intercultural não se reduz apenas às relações internacionais e interétnicas, mas

abrange também as identidades regionais, religiosas, sexuais e problemas das minorias, para que, numa situação de manifestação de preconceito, possa-se intervir para alicerçar a identidade do outro para que o mesmo perceba a sua diferença e possa interagir com os outros a partir dela. Marques (2005) sublinha a necessidade da criança afro-descendente fortalecer sua identidade logo nos primeiros anos de vida e de vida escolar:

A identidade da criança afro-descendente deve ser alicerçada quando ela ingressa na escola, ou seja, desde a pré-escola, e isso ocorrerá quando a escola e educadores compreenderem que os alunos são indivíduos pertencentes a culturas diferentes, mas não desiguais, e que a compreensão e o respeito à diferença são condutas indispensáveis. (MARQUES, 2005, p. 95).

Fica muito clara, assim, a obrigatoriedade de a escola e os órgãos responsáveis pela formação de educadores repensarem os processos de formação. Não se pode mais pensar a educação sob um único olhar, aquele que aponta para o mesmo; é necessário enxergar sensivelmente o outro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pontuam que o professor precisa saber que o silêncio é mais doloroso do que a dor pronunciada. Mas para o professor perceber o silêncio, ele precisa estar devidamente instrumentalizado, ter formação, qualificação ressignificada, para perceber o outro sensivelmente.

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre os diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. (SOUZA e FLEURI, 2003, p.73).

Pontuamos com Fleuri (2003), Canen (2003), e Vieira (1999) que um dos maiores desafios para a discussão sobre a questão das minorias étnicas está na formação dos educadores. Trata-se de superar a perspectiva monocultural e etnocêntrica e construir um espaço de embates / acolhimento. É nesse espaço deslizante de confronto e acolhimento das diferenças que a educação intercultural propõe as mudanças do sistema escolar, para as quais é necessário repensar a formação de educadores, incluindo nos currículos reflexões sobre as diferenças.

Na perspectiva da interculturalidade, o educador é sujeito participante, que se insere no processo educativo nas relações de interação. Para tanto deve estar

instrumentalizado, para perceber os confrontos e principalmente as relações e os contextos que vão se criando, construindo e reconstruindo.

Assim, vale ressaltar que a cultura escolar, para fazer com que as minorias culturais se sintam integradas em seu contexto, em seu interior, deve tratar de forma adequada o problema da diversidade cultural, incluindo no currículo saberes, conhecimentos que envolvam a discussão do multiculturalismo. As diferentes culturas precisam estar dentro do currículo, ver-se] no currículo multicultural⁶.

Souza e Fleuri (2003) nos convidam a refletir sobre a necessidade de formar educadores para a prática intercultural, indicando que é preciso perceber que a diferença, a diversidade cultural está presente dentro das etnias. É preciso ver o outro como outro, pensá-lo além daquilo que é dado (SKLIAR, 2003), com suas múltiplas identidades em construção, respeitar sua diferença, considerar o espaço educativo perpassado por múltiplas relações entre culturas diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações.

Os autores apontam ainda que “a formação e a requalificação dos educadores e das educadoras são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural” (p. 174). Portanto, somente será possível uma educação intercultural pautada num currículo e numa prática que contemplem a diversidade e a diferença se o professor tiver formação adequada para promover essa discussão, assegurando que o confronto, o acolhimento das diferenças promovam a representação e significação do outro - o outro visto no seu espaço, no seu contexto.

1.2.3 - O currículo sob um olhar intercultural

Na perspectiva de que o currículo é constituidor de identidades, está constantemente se construindo e ressignificando é que propomos estudá-lo, buscando compreender seu significado na discussão da temática racial e na construção da identidade negra no contexto da escola. A escola é entendida como espaço onde as diferenças foram historicamente invisibilizadas. Por conseguinte, acreditamos necessário olhar o currículo como um instrumento, perpassado pelas relações de poder, onde os espaços são definidos a partir da ótica homogeneizadora e as diferenças ocupam lugares específicos, ou melhor,

⁶ O termo “multiculturalismo”, aqui entendido na concepção proposta por MacLaren, destaca as relações de reciprocidade e de troca, confronto, acolhimento e interações de duas ou mais culturas, que podem ser tanto de origem étnica quanto de caráter migratório, em um mesmo espaço geográfico; ou seja, tem o mesmo sentido que a educação intercultural.

ocupam um não lugar. É nesse espaço ocupado por uma população multiétnica, mas dominado por uma cultura privilegiada – a branca – que é urgente questionar as “permanências” para que se possa construir uma sociedade onde as diferenças sejam compreendidas como diferenças e em suas diferenças, e não confundidas com desigualdades. Sendo o Brasil o segundo país do mundo em população negra, é inconcebível que as escolas ignorem em seus currículos ou apenas discutam as diferenças raciais nos momentos em que não lhes é possível omiti-las.

Pensar a educação e o currículo numa perspectiva intercultural exige que percorramos sua construção, iniciando pelo “chão da escola”, onde as identidades estão se construindo, até seu arcabouço arquitetônico que determina, por meio da seleção de conteúdos, de políticas de atendimento, do Projeto Político-Pedagógico, como acontece essa construção de identidades. Conhecer o currículo, os critérios para a seleção de conteúdos, as relações internas e externas ao espaço escolar sob um atento olhar intercultural é fundamental, pois é através destes elementos que a escola transmite sua visão de mundo, constrói valores que são responsáveis pela construção das identidades. Como já mencionamos anteriormente, faz-se necessário pensar e repensar a escola, a formação de professores a partir das múltiplas referências socioculturais, políticas e econômicas. Nesse contexto, todas as “diferenças” devem estar contempladas no espaço educacional. Dar-lhes vez e voz é procurar entender a construção social que as reduziu ao silêncio e superar uma ignorância sobre sua construção cultural que tem contribuído para a produção de estereótipos, mitos, que justificaram a supervalorização de uma produção cultural em detrimento de outras. Buscamos nos fundamentar em Veiga-Neto para afirmar que o currículo “foi engendrado tanto a serviço da ordem e da representação quanto a serviço das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da modernidade” (2002, p. 171).

Segundo afirma Goodson (1995 p. 32), é quando a demanda pela escolarização se ampliou, no início da modernidade, e a escola assumiu a tarefa de estender a educação a um número cada vez maior de crianças, oriundas dos mais diversos setores da sociedade, que o currículo, entendido “como seqüência na escolarização”, se tornou-se fundamental na organização do espaço escolar. Naquele momento, o currículo era pensado apenas como organização das disciplinas e divisão dos conhecimentos, servindo a muitos propósitos, até mesmo para controlar o uso do tempo por estudantes e professores, assim como para propor a diferenciação social, isto é, determinar o que deveria ser ensinado para os filhos da burguesia e o que poderia ser ensinado para os filhos dos pobres. Veiga-Neto (2002, p. 168) afirma que

a invenção e propagação do currículo como “artefato escolar” são consequência das transformações pós-medievais, na Europa, que mudaram a forma de pensar. Portanto:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 2001, p. 7).

Como bem afirmam Moreira e Silva (2001), o currículo não surge ao acaso, não é improvisado, ele é resultado de uma construção sociocultural e está permeado de valores, interesses que contribuíram para que os conhecimentos fossem homogeneizados e/ou evidenciados e que apenas uma parcela da sociedade fosse culturalmente contemplada, enquanto os “outros”, os diferentes eram marginalizados no espaço escolar. O ocultamento e a marginalização de culturas que foram historicamente inferiorizadas não permitiram ou dificultaram a interação entre todas as manifestações culturais. O currículo foi pensado para preparar as novas gerações para a vida em sociedade segundo os interesses do grupo que controlava a cultura.

Com a Sociologia da Educação, no final do século XIX, que elegeu o currículo como foco central de seus estudos, nos Estados Unidos e na Inglaterra, é que a preocupação com o currículo atingiu um número maior de educadores. Surgiu a percepção de que era necessário planejar e controlar as atividades pedagógicas para atingir os objetivos propostos, sendo de grande relevância, para isso, conhecer “os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (MOREIRA e SILVA, 2001, p. 10).

Conforme os autores, “na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (p. 10). Assim, a escola, como o lócus responsável por estabelecer e determinar o que seria ensinado, quais valores e condutas seriam transmitidos e como isso seria feito, sendo um espaço permeado por relações de poderes, desenvolveu por muito tempo uma prática pedagógica voltada para atender as demandas sociais dos grupos dominantes, desconsiderando os anseios dos grupos minoritários que ficavam, assim, à margem do processo de escolarização.

Com a evolução dos estudos sobre o campo do currículo, Moreira e Silva (2001, p. 11) distinguem duas vertentes: uma que dá origem ao escolanovismo, apoiada nos trabalhos de Dewey, que propõe a elaboração de um currículo segundo os interesses dos alunos, e outra

que dá origem ao tecnicismo, representada pelos estudos de Bobbit e que propõe a elaboração de um currículo voltado para a preparação do adulto segundo os padrões considerados desejáveis.

Com o processo histórico dos Estados Unidos, sua rivalidade com a União Soviética (Guerra Fria), a necessidade de estar à frente na corrida armamentista e espacial e a emergência dos problemas sociais, a educação se tornou alvo de muitas e sérias críticas que a apontavam como, no mínimo, irrelevante, sugerindo a sua transformação ou substituição (MOREIRA e SILVA, 2001). A partir de 1973, uma nova tendência emerge a partir de uma preocupação em reconceituar o campo, com o desenvolvimento de novas tendências que iriam favorecer a ampliação do campo do currículo, que passou a ser compreendido não apenas como planejamento e disciplinarização. O foco agora era compreender a quem o currículo beneficia e descobrir ou construir um espaço intercalar (BHABHA, 2003) ou terceiro espaço para que os interesses dos grupos minoritários fossem incorporados no currículo.

Tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, o estudo sobre o currículo foi influenciado pela Nova Sociologia da Educação, que passou a constituir referência para o estudo sobre a organização curricular. Assim, entendemos que não se pode conceber o currículo como algo aleatório ao desenvolvimento de toda a humanidade. Os problemas sociais, econômicos, culturais atravessam a organização curricular.

[...] é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo. (VEIGA-NETO, 2002, p. 172).

O currículo pensado a partir desta perspectiva leva para a questão da emergência das diferenças e de como elas estão contempladas nele, pois, ainda segundo Veiga-Neto (2002, p. 181), “[...] sabemos que apenas incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá por si só o pluralismo cultural ou um mundo mais justo e melhor”. Se a inclusão e o reconhecimento das diferenças não significar o abandono da perspectiva monocultural e a sensibilização para a promoção de transformações na base curricular, com a preocupação de atender as diferenças, corre-se o risco de propor medidas paliativas que vão mascarar a realidade, folclorizar as diferenças e identidades étnicas, levar a generalizações e até mesmo promover a guetização e a xenofobia.

Canen e Oliveira (2002, p. 71) enfatizam que uma prática pedagógica preocupada com a valorização das diferenças deve ser construída “sobre os universos culturais dos alunos, crítica cultural com base nos elementos extraídos desses universos e hibridização discursiva para efeitos anti-racistas”. A construção de uma prática educativa voltada para atender as diferenças e anseios de sua comunidade deve assegurar, em sua construção, que a comunidade indique os seus interesses, garantindo que todos os segmentos envolvidos tenham representação. Nesse sentido, Moreira, (2001, p. 77) aponta que o fundamental, na construção e prática do currículo, é “[...] o processo de desconstrução, crítica, reformulação e hibridização dos conteúdos tradicionais, desestabilizados em vigoroso confronto com outros olhares, outras lógicas e outros pontos de vista”.

É preciso considerar também que o currículo deve ser construído no espaço escolar, pois, como afirma Apple (2001, p. 59), “ele é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Assim, não é possível que a escola ainda pense o currículo a partir do olhar de alguns “pensadores”. Ele deve ser produzido no embate diário e deve contemplar os confrontos que existem na escola. Pensar num currículo unificado nacional seria o mesmo que desconsiderar as diferenças que se encontram e confrontam diariamente no espaço escolar. Como afirma Silva (2003, p. 16), “[o] currículo, nessas concepções, é simplesmente o reflexo, a reprodução, em escala menor, reduzida e condensada, do conhecimento existente, o qual, por sua vez, como vimos, é um reflexo da ‘realidade’”.

Assim, é a partir dos confrontos que existem na escola, que refletem os confrontos de toda a sociedade, que se faz necessário pensar o currículo como uma prática produtiva, algo que se constrói diariamente, não como algo estático, unificado, homogêneo. O currículo visto como pronto, acabado deixa de considerar o novo, as diferenças, transforma-se num instrumento obsoleto que funciona apenas para segmentar as disciplinas e os conteúdos e garantir a hegemonia do grupo dominante.

Atualmente, com o encurtar das distâncias, ocorre o contato com, até então, diferenças impensadas. Como afirma Veiga-Neto (2002, p. 181): “[...] parece que estamos, a cada momento, expostos a novas práticas sociais e a grupos e situações culturais muito diversos”. Entre esses grupos destacamos o Movimento Negro. Suas reivindicações sobre a atual organização curricular denunciam que o sistema educacional brasileiro está estruturado a partir da lógica da civilização ocidental e não contempla o saber fundamentado nas referências do povo brasileiro, que, conforme mencionamos anteriormente, é um povo multiétnico. A educação, organizada sob a ótica eurocêntrica, cristã, machista, reforça e

reproduz as relações de dominação de uma cultura sobre outra. Por conseguinte, o Movimento Negro propõe a revisão dos currículos escolares, a busca de novos caminhos e métodos que possam oportunizar a discussão, negociação e desconstrução dos estereótipos e preconceitos.

[...] o tema racial pouco, ou nada, tem sido trabalhado, refletido e problematizado no interior da escola. O/a aluno/a afro-descendente encontra na escola práticas diárias de preconceito. Ele/a é negado/a no currículo, no material didático, na literatura tendo suas potencialidades desprezadas pelos/as professores/as. (OLIVEIRA, 2003, p. 104).

Costa (1998) ressalta a idéia de que o currículo “é lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida”, sendo, portanto, um elemento discursivo e constituidor de identidade. Sob essa ótica, é necessário ficar atento para que sejam percebidos o racismo com suas máscaras, sutilezas e diferentes formas de manifestação na escola e na sociedade, que por vezes ficam silenciados sob o “mito da igualdade racial” ou da “mestiçagem”, como vimos anteriormente. É de grande relevância que o currículo seja pensado como um instrumento para a inclusão e não pode se converter, na prática, em instrumento de exclusão. A cultura escolar configura o processo no qual o currículo se estabelece e estabelece os critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias que constroem um certo tipo de escola e de ações no interior dela. Segundo o movimento negro, pelos conhecimentos tratados na escola se percebe facilmente que ela não contempla as culturas dos grupos minoritários que foram silenciados ao longo da história, o que, segundo Passos (2002, p. 33), “[...] tem contribuído para a manutenção de práticas racistas que ainda se manifestam em nossa sociedade”.

Nesse sentido, o currículo é um elemento importante na organização do trabalho pedagógico na escola, não somente porque organiza os conhecimentos a serem socializados e apropriados pelos sujeitos, mas porque nele estão implícitas as escolhas, os rituais, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros. (PASSOS, 2002, p. 35).

Nessa perspectiva, a escola, ao se preocupar com as disciplinas e conteúdos a serem ensinados, pautada em modelos e padrões eurocêntricos, acaba por determinar o que deve ser aprendido, ou seja, os conhecimentos válidos não incluem as diferentes visões de mundo que caracterizam o universo das diferenças étnicas/raciais. Ao determinar o que é

necessário ser estudado, muitas vezes a escola omite ou aborda apenas de forma superficial e folclorizada os conhecimentos da história e da cultura da população negra, contribuindo para que sejam apresentados de forma distorcida e como se tivessem menor valor e para que as crianças negras e pobres se sintam deslocadas e abandonem a escola. A história da África é, freqüentemente, tratada nas escolas em datas específicas, fixadas no calendário. Assim, o 13 de maio e o 20 de novembro são as datas reservadas para a discussão dos problemas que afligem a negritude. Como são tratados em datas específicas, com um cronograma restrito, a diversidade é tratada, geralmente, de maneira superficial, desligada do dia-a-dia e dos verdadeiros problemas, ou seja, sem considerar o contexto histórico e os sujeitos, ocultando a história da população marginalizada, suas origens e todo o processo de construção e naturalização de sua inferioridade, reafirmando por vezes os estereótipos veiculados pela sociedade colonial. Assim, as organizações do movimento negro propõem – considerando, como afirma Gomes (2003, p. 84), “que para entender o Brasil, é preciso conhecer e compreender a África” – que sejam incluídos nos currículos da Educação Infantil aos Cursos de Formação de Professores, do Ensino de Jovens e Adultos, e nos currículos das demais Faculdades, em todas as licenciaturas, o saber pautado nos referenciais históricos das origens do povo brasileiro, numa perspectiva que esteja contemplada em cada um dos componentes curriculares com vistas a construir um espaço estratégico onde as diferenças possam ser discutidas, colocadas em evidência e confrontadas nos conhecimentos veiculados pela escola.

O Movimento Negro propõe ainda que seja incluída nos currículos escolares a história do negro desde a sua origem, não só a partir de sua chegada ao Brasil. É necessário conhecer a sua história por inteiro e não só depois de os negros terem sido transformados em escravos pela lógica do mercantilismo. Essa exigência está assegurada na Lei 10.639/03, sancionada em março de 2003 e que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo dos níveis fundamental e médio. A Lei 10.639/03, Artigo 26-A, Parágrafo 1º, determina o seguinte:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, Lei 10. 639).

A lei que instituiu as Diretrizes Curriculares para o ensino das relações étnico-raciais elege as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira para priorizar a discussão, muito embora determine que ela esteja presente em todas as disciplinas. O Movimento Negro se organizou, lutou e conquistou a aprovação da Lei 10.639/03. A Lei foi aprovada, mas os órgãos responsáveis pela sua efetivação não asseguram os recursos necessários para que isso aconteça. Os professores das áreas privilegiadas não receberam materiais, ou somente agora, passados quatro anos de sua publicação, é que estão chegando às escolas os materiais necessários para a efetivação da proposta conforme consta da Resolução n. 01; Artigo 3º, Parágrafo 1º:

Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, “assim como proverão as escolas e os professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no caput deste artigo”. (Conselho Nacional de Educação – D. O. U. , Seção I, 22/06/2004).

As ações para que a igualdade racial aconteça na escola ainda estão em construção ou para serem construídas. E, como já afirmamos anteriormente, é necessário trazer a temática da diferença para ser discutida em todas as disciplinas, não apenas nos espaços determinados, mas também no contexto histórico e cotidiano da escola. Faz-se necessário que a escola assuma a existência do racismo e trabalhe para desconstruí-lo. O discurso “não existe racismo aqui” só contribui para perpetuá-lo e para relegar as crianças negras à exclusão e marginalidade, num espaço em que não têm voz e até mesmo são invisíveis, pois onde “todos são iguais” as diferenças desaparecem ou permanecem ignoradas.

CAPÍTULO II – A DISCUSSÃO RACIAL NA ESCOLA E A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO AFRO-RICA

2.1 - Costa Rica Sob o Olhar dos Afros-Descendentes

Costa Rica começou a ser colonizada no século XIX, segundo histórico do município realizado pela Secretaria Municipal de Turismo e Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Costa Rica e dados extraídos do livro *Costa Rica – História e genealogia*, de Marlei Cunha, de 1992. O início apontado é em 1838, com a vinda do major Gabriel de Melo Taques, natural de Itu, SP, casado com dona Ana Fausta Garibaldina de Melo Taques. Após o casamento, Melo Taques foi com sua esposa para o Rio Grande do Sul. Em 1835 eclodiu a Guerra dos Farrapos ou Revolução Farroupilha, e o major fugiu para o Uruguai, depois Argentina, Paraguai, subindo o rio Paraguai até Corumbá e, através do Taquari, até as suas nascentes. Atravessou o Chapadão até as margens do rio Sucuriú, onde efetuou a posse de uma gleba de terra que é denominada de Fazenda Santo Antônio dos dois Córregos.

A fazenda localizava-se num local denominado de Baús, e que constituiu o primeiro povoado na região. Baús foi o nome dado à região pelos escravos que vieram para colonizá-la e desbravar o cerrado, por conta de ser uma região acidentada e com morros que lembram o formato de um baú, e hoje é um dos distritos do município de Costa Rica, tendo tido um papel muito importante na história do país. Era ponto de passagem e abastecimento para quem se direcionava aos Campos de Vacarias e Coxim, vindo de Goiás e do Triângulo Mineiro, bem como para quem viajava pela antiga estrada do Piquiri, que ligava Cuiabá a Santana do Paraíba. Durante a Guerra do Paraguai, segundo Cunha:

No Baús acha-se um depósito de víveres formado para as forças por ordem do Presidente de Goiás, o qual se tem mostrado incansável em procurar fornecer recursos de boca à expedição, mandando diversos agentes

organizar pontos de abastecimento por onde ela deva passar. (CUNHA, 1992, p. 18).

A ocupação e o povoamento de Costa Rica ocorreram um pouco depois, já no século XX, e a região de Baús perdeu o fôlego de desenvolvimento. Por volta de 1926, vindo da cidade de Nioaque, José Ferreira da Costa iniciou a fundação da fazenda Imbirussu. Em 1958, com a construção de uma ponte sobre o rio Sucuriú que ligava as fazendas Imbirussu e São Luís, facilitando o acesso à região, José Ferreira da Costa resolveu, conforme Cunha (1992), implantar um povoado. Para que o povoado fosse implantado, José Ferreira da Costa, um senhor branco, destinou uma área de 236.0984 hectares para serem loteadas, desmembrando a antiga fazenda Imbirussu. Em 1961 foi registrado o primeiro loteamento. Em 1964 o loteamento foi elevado à condição de distrito de Camapuã e em 1980 foi emancipado politicamente. A cidade recebeu o nome de Costa Rica em homenagem à família do fundador, José Ferreira da Costa, e o adjetivo “rica” se deve ao fato de ela ser uma região rica em recursos naturais.

Nesta breve trajetória histórica, observamos nos documentos consultados um silêncio sobre a presença do negro no município. Os negros só foram lembrados por darem o nome à região de Baús. Daí podemos [concluir que eles estavam presentes na região desde o início do processo de colonização. Outro fato que chama a atenção e que significa a presença do negro escravizado é o depoimento, colhido por Cunha (1992), da senhora Diolinda Paes Gomes sobre uma saudação ao major Melo Taques, que era chamado de sinhô, forma como os negros escravizados tratavam seus senhores (donos). Afora essas pequenas manifestações, encontradas apenas no livro de Marlei Cunha, não se tem visibilidade da presença do negro na História da região. Porém, os negros participaram desde o início do processo de colonização da região e no início do loteamento de Costa Rica, segundo relata o senhor José⁷, membro da Associação Afro-Rica. Ele chegou a Costa Rica em 1958, inclusive ajudou a construir a primeira casa no loteamento, e afirma que, por ser ele negro e pobre, nunca mencionam o fato de ele ter sido um dos primeiros moradores e que ajudou a construir as primeiras casas no município, ou seja, o fato de ele ter sido um dos construtores da história deste município. Outras famílias negras para cá vieram logo no início do loteamento, vindas de Goiás e de Minas Gerais (os Kubitschek e os Raimundo). A população negra crescia, e, desde o início,

⁷ Lembro que foi acordado com os membros do Grupo que sua identidade seria preservada. Neste sentido, apesar de isso dificultar o registro histórico desses sujeitos, entendemos que não seria adequado mudar nossa postura neste momento final da pesquisa. Além disso, não haveria tempo hábil para obter o aval do Comitê de Ética da instituição.

como é uma região de colonização branca, o racismo e a discriminação estiveram presentes. Considerando como algo muito doloroso, uma de nossas entrevistadas, a Rosa, mostrou-se muito constrangida e chorou muito ao relatar fatos que evidenciam a discriminação sofrida, como a tentativa de impedi-la de permanecer no Clube da cidade, do qual é um dos membros fundadores, por ser ali um local para cidadãos de bem. Ela só não chegou a ser expulsa porque outras pessoas intervieram e exigiram sua permanência. Outro membro da Afro-Rica, a Amélia, explica que aos 13 anos mudou-se da cidade para Brasília para continuar seus estudos, por não suportar a discriminação dos colegas e professores. No entanto, o presidente da Afro-Rica afirma que a situação já mudou muito e que ele nunca foi discriminado, a não ser com piadinhas, o que ele não vê como atitude discriminatória que mereça atenção. Percebemos também, como no caso do presidente, que a discriminação é um fato muito doloroso e às vezes é melhor não evidenciá-lo. Permanece a força esmagadora do racismo que silencia o outro.

Todos os membros da Afro-Rica caracterizaram a população de Costa Rica como mestiça, apontando um percentual de 40% de população negra. Sobre a existência do racismo em Costa Rica o senhor José relata:

Um exemplo de discriminação é mais com pessoas da raça negra, mesmo que moças, as mulheres se adaptam bem, a sociedade ignora tanto que chega uma época que até o parceiro ou a parceira começa a sentir vexame de viver na sociedade. Por exemplo: escolher uma secretária, pessoa que trabalha com grande competência, mas se tiver uma pessoa branca, com menos prática, mesmo se a moreninha é bonitinha, a branca é escolhida para o serviço, a gente já presenciou isso. Criança na escola, por exemplo, nem com os companheiros, nem os pais gostam muito que tem um coleguinha de cor escura. As crianças vão juntas para a escola, voltam juntas, mas o pai não deixa ir brincar na casa do coleguinha e nem deixa brincar com o coleguinha negro. Isso é uma discriminação terrível. Hoje eles sentem orgulho disso. E é uma falta até perante Deus, pessoas pensam essas coisas, porque a discriminação está embutida e é sério mesmo. Tem pessoas que o pai é de cor escura e a mãe é de cor branca, a pessoa sai com uma cor bonita, alinhadinha, mesmo assim eles desconsideram. Não tem aquela consideração que a pessoa merece. Para trabalhar eles não discriminam não, o negro pode ser um bom motorista, pedreiro que é serviço bravo. Mas um cargo mais elevado que tem mais aparência, por exemplo, vereador, aí eles não aceitam, a discriminação é total. Já teve vez de desestabilizar as pessoas, os casais, porque um branco e outro negro, a crítica é tão grande, que de repente um vai ficando com vergonha do outro e o marido ou a mulher disfarça porque tem amor, acostumou junto. Mas perante a sociedade a discriminação é brava.

Bauman (1998, p. 45) sustenta que “o velho racismo voltou as costas para a oportunidade emancipadora vinculada ao projeto moderno”. Com esteio nas idéias de Bauman, podemos afirmar que o racismo constitui uma visão construída historicamente que classifica a humanidade pela cor, classe social, etc., e que os racistas percebem e querem a diferença, e a usam para inferiorizar uns e supervalorizar outros. Conforme afirmamos antes, as diferenças devem ser percebidas para promover o crescimento, a complementaridade entre os seres humanos, e não para hierarquizá-los. Somos diferentes e não queremos ser iguais (os mesmos), apenas queremos que a nossa diferença seja inserida nos discursos sociais, educacionais, políticos e econômicos, bem como na legislação que rege o país, ou seja, queremos direitos iguais.

A questão da diferença ainda parece um pouco misturada no discurso dos membros da Afro-Rica. Quando lhes foi perguntado “se eles percebem racismo na sociedade costarricense”, obtivemos as seguintes respostas, conforme destacaremos a seguir:

Já percebi, sim. É assim como professora, tinha eu e outra professora, duas negras, e aí o diretor da escola perguntou para uma mãe de aluno, e essa mãe era esposa do gerente de um banco, pediu-lhe que escolhesse com quem queria que seu filho fosse alfabetizado. A mãe olhou para mim, negra, olhou para a outra professora negra um pouco mais escura e preferiu eu. Foi visível, eu percebi que aquilo era um ato de racismo, preconceituoso. E tem outros que já presenciei também. (Dália).

Eu acho que não existe só na população de Costa Rica, é o Brasil como um todo. É difícil você caracterizar um lugar onde existe mais ou menos, é a cultura de um país como um todo. É da forma como eu falei, é um preconceito, um racismo, mais parecido com os que estão nas piadinhas, nos ditados populares, em certas brincadeiras e está enraizado na cultura do país todo. (Joaquim).

É direto. Já, sim. Às vezes fica um pouco embutido, que a sociedade não sabe sentir, mas a gente que é negro sente, a discriminação é total. (José).

Já percebi e posso falar claramente porque já aconteceu comigo. Na escola eu ouvi uma professora falando “essa menina é fedida”, sobre uma criança negra, e vi também uma professora falando que ela estava em uma repartição pública e ela não poderia ser atendida antes porque era negra. (Rosa).

Já. Mesmo comigo. No meu tempo eu saí daqui por causa de racismo. Eu tive uma professora que eu considerava ela racista. E mesmo as crianças, a gente sente, criança negra e no meu caso, gorda. Negra e ainda gorda. Era muito racismo. (Amélia).

Todos os entrevistados afirmaram que a sociedade costarricense é racista e comprovaram com fatos a sua afirmação. No entanto, quando a pergunta é se “você já foi vítima de discriminação”, as respostas são mais reticentes. Alguns afirmam nunca terem sido prejudicados ou sofrido qualquer tipo de discriminação direta. Percebem que incomodam a sociedade, mas são reticentes pelo fato de ocuparem bons cargos: só um dos entrevistados é pedreiro, todos os demais são funcionários públicos, professores, e um é oficial de Justiça. Munanga (2004, p. 134) afirma que “ao combinar o critério de cor, ou seja o grau de mestiçagem e a condição socioeconômica, eles podem atravessar a linha da cor e reclassificar-se no grupo branco”. Apoiados em Munanga (2004), afirmamos que o movimento negro encontra dificuldade para constituir uma identidade fortalecida pela ilusão tantalizante do *passing*. As falas dos membros da Afro-Rica, embora sejam reticentes, permitem-nos perceber a construção de uma identidade cultural e política negra:

Eu já fui discriminada. A minha neta engoliu uma moeda, e eu saí correndo para socorrê-la, e uma vizinha perguntou por que eu estava correndo, e eu lhe disse que minha neta havia engolido uma moeda, e ela falou “só com negro acontece isso”. (Amélia).

A discriminação atinge o discriminado prejudicando a sua identificação com o grupo negro, causando sua baixa auto-estima e influenciando a formação de sua identidade enquanto ser negro. A sociedade despossuída de informações ou por interesses próprios reforça o que destaca como negativo nos negros, atrelando conceitos e generalizando comportamentos a partir de fatos isolados, procurando enfraquecê-los.

Não, nunca fui prejudicado por ser negro, nem financeiramente, nem profissionalmente ou coisa assim, nunca me senti assim. As pessoas não expressam claramente mais pelo fato de eu ter um bom emprego, sou oficial de justiça do poder judiciário e sempre, graças a Deus, fui aprovado em concurso e tive boas oportunidades, e a gente nota que as pessoas se incomodam com isso. Não falam, mas se incomodam. (Joaquim).

O fato de as pessoas se incomodarem por um negro possuir um bom emprego significa que elas consideram que existe um espaço reservado ao negro, o dos baixos salários, das tarefas insalubres, a marginalidade social, e um outro espaço, o espaço dos trabalhos menos desgastantes fisicamente, de maiores salários, que é reservado aos brancos. Ultrapassar

a fronteira entre esses dois espaços significa construir um terceiro espaço, ou espaço intervalar, para onde os olhares dos outros espaços se dirigem ora com contestação, ora com admiração.

Várias vezes pessoas que passam pela gente, assim gente que já teve contato, bom negócio, fui avaliador municipal da prefeitura, trabalhava com transmissão de lotes. Tive contatos com pessoas que compravam fazendas caras no município, me passavam o documento, eu fazia o cálculo todinho e fazia as contas, analisava para ver quanto ele recebera de impostos da transmissão da venda de imóveis. Então nessa hora você fazia um bom contato, mas depois aquelas pessoas que já estavam servidas assavam assim e nem cumprimentavam, nem conheciam mais. A pessoa chegava a desviar, falava ou não falava nada. Discriminação dura e séria, e você olha dos lados vendo se alguém está sentindo, vendo. Uma vergonha. (José).

O racismo se manifesta de diversas formas. O senhor José aborda o tratamento de indiferença reservado pela sociedade branca aos negros, mostrando que essa indiferença fere o orgulho de ser negro. Negro para trabalhar serve, mas para ser amigo não. O negro está muito pouco representado politicamente. Conforme afirmou em outro depoimento o senhor José, ser político, disputar um espaço no mundo dos poderes organizados, isso parece ser nitidamente proibido aos negros. Poucos conseguem ultrapassar a barreira da cor.

Eu sim, dissimulado pelo meu conhecimento. Já que a princípio eu nem pensava o que era, mas depois eu vi que era prática, teve que passar por várias situações para eu entender que era prática racista. (Dália).

O racismo se manifesta em todos os espaços, no trabalho, na escola, na sala de aula. Percebemos na fala dos entrevistados que o racismo se manifesta de diversas formas, desde as “piadinhas inofensivas” até a indiferença total no tratamento reservado ao negro. Ele atinge toda a sociedade, mas principalmente o negro que é inferiorizado e desprezado como ser humano.

Não, eu acho que foi só uma vez, a do clube. Que eu me lembre só essa. (Rosa).

O racismo em Costa Rica exige uma reeducação, uma reconstrução cultural democrática, onde as diferenças sejam vistas como diferenças, não como símbolo de desigualdade, onde o outro passa a ser visto como outro, com seus direitos, suas características culturais, e não como alguém que precisa ser o mesmo.

2.2 Características Raciais na Escola

Discutir as relações raciais na escola supõe conhecer o contexto histórico em que essas relações são construídas. Nesse sentido, Backes (2005, p. 37) sustenta: “Além disso, há de se levar em conta que as práticas são produzidas, mas seus lugares de produção, ainda que no interior de um contexto, não são os mesmos, nem seus efeitos.” Assim, embora a pesquisa não pretenda focar diretamente a Escola Estadual José Ferreira, e sim estudar como se dá a discussão racial e a influência da Afro-Rica para essa discussão, creio ser importante descrever, ainda que brevemente, a história, bem como o contexto da escola.

As informações sobre a escola e sua estrutura organizacional foram obtidas no Regimento Escolar, na Proposta Pedagógica da escola e em depoimentos da direção, que informou que a Proposta Pedagógica está sendo reformulada para adequá-la às exigências da legislação educacional, pontuando a necessidade de contemplar a Lei 10.639/03, sobre a inclusão da História da África e do Afro-Descendente nos currículos.

A Escola Estadual José Ferreira da Costa, situada na Avenida José Ferreira da Costa, em Costa Rica – MS, foi criada pelo Decreto nº 813 de 29 de dezembro de 1980. Recebeu este nome em homenagem ao fundador da cidade de Costa Rica. A escola foi criada para atender às necessidades educacionais do município. Foi construída com seis salas de aula, funcionando inicialmente de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo gradativamente ampliado o atendimento para oito anos do Ensino Fundamental. A escola passou por mudanças, reformas e ampliações ao longo dos seus 27 anos de funcionamento. Atualmente conta com 13 salas de aula, uma das quais foi adaptada para laboratório de informática. Conta com aproximadamente 68 funcionários. Desde 1990, quando foi autorizado pela Deliberação do CEE nº. 2.595, de 20 de setembro de 1990, oferece também o Ensino Médio, que foi reconhecido em 1993, pela deliberação do CEE n. 3.495, de 04/03/1993. A escola atende atualmente a 1.150 alunos, que estão matriculados nos três turnos. Desde sua criação, ela atende principalmente alunos oriundos de bairros cuja população é menos favorecida economicamente, o que se reflete também no acesso e

permanência diferenciado à educação, segundo a atual direção, professor Antonio Barbosa da Costa, diretor, e Maria de Fátima Martins Gomes Maia, diretora adjunta. Segundo o Projeto das Ações Pedagógicas da Escola Estadual José Ferreira da Costa:

A escola assume o compromisso de promover uma ação capaz de propiciar a atuação competente e digna de seus alunos (crianças, adolescentes, jovens e adultos), na sociedade, busca como base sustentadora do seu fazer educativo, conforme estabelecem os seus objetivos, conteúdos consonantes às questões sociais que marcaram e certamente marcarão o desenvolvimento histórico da humanidade, cuja aprendizagem e assimilação considerou-se como fundamentais, a fim de que os alunos desta possam exercer, de forma plena, os seus direitos e deveres. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2002 a 2004, da Escola Estadual José Ferreira da Costa, p. 06).

Segundo consta no Projeto Político-Pedagógico, o objetivo geral da escola é: “Propiciar a todos os envolvidos condições de aplicação e ampliação de seu saber para uma possível transformação social do meio através da reestruturação do pensar da Escola, enquanto espaço é político, com eficiência e potencial diante dos novos conceitos de homem, sociedade e de mundo.” (Ibid., p. 05).

Para alcançar o objetivo proposto, parece-nos, segundo nosso campo teórico, ser imprescindível que todas as diferenças culturais sejam contempladas, integradas na prática pedagógica da escola. Entretanto, destacamos que a ênfase nessa dissertação será apenas a diferença racial. É importante que a criança encontre seu universo histórico, cultural representado dentro da escola para que ela construa seu espaço de significação. Quando a criança negra não encontra a história de suas origens, sua ancestralidade no espaço da escola, vai se sentir em um espaço que não a considera, ou melhor, um espaço em que ela é invisível. E dificilmente conseguirá construir sua identidade negra, já que suas referências são tecidas a partir da cultura hegemônica nas escolas, a cultura do branco. Com as palavras de Santos (1997), podemos afirmar:

Além disso, neste processo de produção já estão tecidas relações de poder e regulação, instituídas por identidades sociais hegemônicas (branquidade, heterossexualidade ...) que se apresentam como os parâmetros a partir dos quais se vê os demais grupos, pessoas e culturas como diferentes – sendo atribuído um determinado valor a essa diferença, geralmente como defasagem sob o ponto de vista de tais identidades hegemônicas. (SANTOS, 1997, p. 92).

Se a criança não se vê representada na escola, ela vai se perceber invisível, como a menina transparente de Elisa Lucinda (1958), ou, como afirma Santos (1997), vai se enxergar a partir dos valores de outras culturas, desconhecendo a sua própria cultura, sentido-se uma estranha, pois a sua diferença, ao ser apagada, passa a ser vista como anormal e não apenas como uma diferença.

A escola pontua no documento, que a partir de agora denominarei como PPP, como sua missão “a perspectiva de construção da cidadania e formação de indivíduos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la”, compreendendo que, para isso, o “primeiro passo é valorizar a cultura de sua própria comunidade”, propondo, ao mesmo tempo, a “ultrapassagem dos seus limites, para assim oportunizar às crianças o acesso ao saber, que sejam relevantes ao patrimônio universal da humanidade”.

Quando perguntamos aos professores “como eles caracterizariam a população da Escola”, eles responderam que ela pode ser caracterizada por:

“A maioria dos nossos alunos são de cor parda.” (Professora Pérola).

“Uma mistura de diversas raças. Ao se referir, ao procurar um aluno, o professor, ele sempre vem com referência à cor, ele é citado pela cor. Então ainda existe preconceito mesmo. Sem querer ofender, ele é citado pela cor ou pela raça, entre brincadeiras as citações referentes à cor ainda estão presentes.” (Professora Rubi).

“Branco, pardo e negros.” (Professora Jade).

“É bem heterogênea. Porque ali tem o branco, o negro e o pardo.” (Professora Ametista).

“Classifico mais como mestiços, que na maioria deles se percebe pelos traços que eles são todos de origem afro-descendente, embora muitos não aceitem.”. (Professora Água Marinha) .

“Todos são iguais para mim, em relação à pele, cor. A regra da pele branca é a mesma que para a pele negra, morena, para o mulato. Eu não vejo diferença.” (Professora Topázio)

“Igualmente como todos os outros, sem discriminação. Não tem diferença. Capacidade a mesma, inteligência normal como qualquer outro.” (Professor Ônix).

Podemos considerar, a partir dos depoimentos, conforme mencionamos anteriormente, que a sociedade escolar da Escola José Ferreira da Costa, bem como todo o contexto cultural brasileiro, reflete uma sociedade multiétnica, pluricultural que fica às vezes escondida sob a política de mestiçagem. Munanga (2004) sustenta que, sob o manto da

mestiçagem, a questão da negritude desaparece e as diferenças construídas cultural e historicamente ficam silenciadas.

Assim, nos apoiamo-nos em Silva (1997) para afirmar que a escola brasileira deve ser pensada para garantir o acesso aos diferentes e oportunizar condições para viver as diferenças da melhor maneira possível, para que o aluno consiga se ver representado nos conteúdos escolares, no patrimônio cultural e na história da nação.

Constatando que os alunos da escola possuem origem heterogênea, ela assegura em seu regimento, Artigo 97, a garantia do conhecimento em forma de conteúdos tanto na etapa do Ensino Fundamental como na etapa do Ensino Médio, da Cultura Afro-Brasileira, História Africana e História dos Negros no Brasil, em especial nas disciplinas de História do Brasil, Literatura e Arte, como determina a Lei nº 10.639/03. Ressalto a idéia de que

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas⁸. (GOMES, 2003, p.77)

Na PPP constam os objetivos de cada disciplina ministrada. Após uma análise, podemos afirmar que a temática racial está inserida de forma muito superficial apenas nas disciplinas de História, Geografia e Artes. Destacaremos apenas os objetivos gerais das disciplinas, que são relevantes para a pesquisa:

Na disciplina de História:

- Compreender o processo histórico na sua totalidade, como resultado de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.
- Conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes;
- Caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas.

⁸ O termo “superação” é usado com ressalva nos estudos culturais. Nem tudo pode ser superado, por exemplo, não se superam as diferenças, elas são constitutivas dos grupos humanos. Porém, práticas racistas, discriminatórias, representações negativas podem ser superadas pela educação intercultural.

Na disciplina de Geografia:

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.

Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais, econômicos e humanos.

Na disciplina de Ciências:

Ser capaz de generalizar e de transferir suas conclusões para situações cotidianas, e de reconhecê-las nos fenômenos naturais e em algumas práticas;

Adquirir atitudes que favoreçam a manutenção da saúde, tanto no plano individual como no coletivo, pelo conhecimento do próprio corpo e dos fatores ambientais que o cercam;

Colaborar para a manutenção do equilíbrio do ambiente que o cerca, favorecendo, assim, uma melhor qualidade de vida.

Na disciplina de Educação Física:

Proporcionar aos educandos a formação de conhecimentos, habilidades, atitudes e incentivar o bom relacionamento com os colegas e com a sociedade.

Na disciplina de Educação Artística:

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar produções artísticas;

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico, reconhecendo e compreendendo os vários produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Como podemos observar, nos objetivos das disciplinas de História, Geografia e Educação Artística aparecem referências às dimensões sociais, culturais e artísticas, mesmo assim de modo muito universal. Nas demais disciplinas percebemos que houve uma supervalorização das habilidades que se referem à ocupação do tempo e do espaço, sem se

preocupar com as relações sociais estabelecidas neste processo de ocupação deste tempo e espaço e outros tempos e espaços.

Observamos também que a escola está reelaborando a sua PPP, e as questões relacionadas às diferentes culturas e organizações sociais estão contempladas nos objetivos gerais e componentes curriculares.

O perfil da gestão da escola, conforme consta do regimento escolar, reelaborado em 2007, fundamenta-se no envolvimento de toda a comunidade escolar para a tomada de decisões e a garantia de uma formação de qualidade, compreendendo, assim, a necessária participação de todos para “a melhoria da qualidade de vida por meio da apropriação do conhecimento sistematizado, historicamente construído, da potencialização e desenvolvimento de habilidades” (Regimento da Escola José Ferreira da Costa, 2007).

A descrição da finalidade da escola, segundo consta no Artigo Segundo do Regimento Escolar, aponta para o compromisso da escola com o conhecimento de qualidade:

- Ministar o ensino, observadas as normas técnicas e pedagógicas fixadas na legislação, consoante a realidade social e econômica em que se inserem;
- Promover a integração social do corpo discente em parceria com pais e/ou responsáveis;
- Exercer influência inovadora em instituições educacionais e outras políticas ou particulares;
- Aproveitar a eventual capacidade ociosa em atividades educacionais que objetivam a integração da unidade escolar à comunidade visando a difusão cultural e atividades afins;
- Incentivar a criação de associação de pais e mestres e grêmios estudantis;
- Fortalecer o Colegiado Escolar e dar apoio às Associações de Pais e Mestres e ao Grêmio Estudantil.

Conforme consta no Regimento Escolar, uma vez que a Proposta Político-Pedagógica não estabelece a finalidade da escola nem o papel do professor, constituindo apenas um enunciado de conteúdos nos quais não aparece explicitamente a questão das diferenças, o regimento também não dá ênfase a essa temática. A Proposta Político-Pedagógica não traz registros de ações educativas que evidenciem o alcance dos objetivos propostos. A temática aparece contemplada, segundo depoimento dos educadores, em projetos desenvolvidos pelos alunos.

A nossa escola providencia que dentro dos projetos, eu, como professora de Língua Portuguesa, levei revistas e cartazes, e fizemos um projeto sobre o racismo, foi divulgado através de cartazes. E o aluno trabalhou com muita vontade. Ele pesquisou. Então, isso favoreceu, na época que o projeto foi feito, mas ainda está faltando muito, porque tem que acontecer. A continuidade do racismo não é para ser discutida numa certa data só, não só aquele projeto, existem outras maneiras que ainda não estão acontecendo, mas que nós podemos rever e começar a trabalhar. (Educadora Rubi)

Em relação à formação dos professores, é interessante observar que a grande maioria, cerca de 90%, é constituído por profissionais devidamente qualificados e atuando na área de sua formação. Sobre o papel do professor destacarei apenas os pontos considerados relevantes para esta pesquisa. Consta da Proposta Político-Pedagógico sobre o papel do professor:

- Participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar;
- Manter permanente contato com os pais ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos educandos e obtendo dados de interesse para o processo educativo;
- Utilizar metodologia de ensino adequada e compatível com os objetivos da Unidade Escolar, expressos na Proposta Pedagógica;
- Analisar, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos, as ementas curriculares das disciplinas, a fim de definir as adaptações necessárias e o aproveitamento de estudos, quando for o caso.

Constatamos no documento uma grande preocupação com a estrutura organizacional para se atingir o objetivo maior, segundo o Regimento da Escola José Ferreira da Costa, que é “propiciar uma formação de qualidade, com modelos pedagógicos próprios, criando situações pedagógicas adequadas às necessidades, expectativas e disponibilidade dos alunos”.

Destaca-se ainda que a escola propõe e busca garantir, através da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar, maior participação da comunidade, através da existência de órgãos como Colegiado Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres e Conselhos de Classe, possibilitando maior interação entre toda a comunidade, com o objetivo de construir um projeto educativo que vise maior qualidade na formação dos alunos.

Mesmo a escola propondo a participação dos pais na vida escolar dos filhos, merece registro, a partir de nossas observações, que essa participação é mínima, o que, segundo os

educadores, interfere de forma negativa na qualidade da educação, constituindo-se num dos maiores objetivos a serem atingidos pela atual gestão.

Pontuamos ainda que a Proposta Pedagógica vigente foi elaborada por um grupo de educadores da escola, não houve participação de alunos, e somente dois professores fizeram parte deste grupo. Além disso, há uma única cópia que fica guardada na sala da coordenação e direção. Os professores têm acesso a ela esporadicamente, quando isso se faz extremamente necessário, o que pode ser percebido na incoerência da fala dos professores sobre a existência de projetos: alguns apontaram existir registro de projeto sobre a Semana da Consciência Negra na Proposta, e outros afirmaram não conhecer os projetos. Isso se deve à inacessibilidade da proposta para os professores.

A PPP (Proposta Política-Pedagógica) também não registra nenhuma preocupação com a avaliação dos alunos, não menciona como a avaliação deve acontecer, deixando os professores livres para desenvolver a avaliação conforme seus critérios.

A Proposta que está sendo elaborada conta parcialmente com a participação de professores, pais e alunos. Os pais e alunos apenas participaram na fase inicial através da auto-avaliação, não havendo uma participação mais intensa deles no decorrer do processo de elaboração. A proposta que está sendo elaborada traz critérios de avaliação e definem relações professor/aluno.

2.3 As Relações Raciais na Escola: A Ótica dos Professores

A escola, como espaço de disputa e encontro das diferenças, é também um espaço privilegiado para o estabelecimento do diálogo, a construção da cultura multirracial e a construção ou fortalecimento das identidades raciais. Assim, conhecer como as relações raciais se caracterizam nesse espaço é uma das referências para o nosso estudo, uma vez que é nosso objetivo conhecer como as relações raciais acontecem e qual a contribuição da Afro-Rica para a discussão dessa temática na escola.

Segundo Silva (1997, p. 28), a escola pública, por ser determinada e determinante, é um espaço na luta pelas transformações sociais que o povo brasileiro exige. Pensar a escola numa perspectiva multirracial e intercultural significa considerá-la como espaço de reapropriação da cultura produzida por todos os grupos sociais e étnicos. Trata-se de uma reapropriação que, conforme mencionamos, perpassa todos os espaços da escola, desde a

estrutura organizacional até a inclusão da História Afro-Brasileira e da História da África nos currículos escolares. É preciso, nesse contexto, considerar o diferente enquanto um ser que traz uma ancestralidade, mas sem esquecer a sua contemporaneidade. Quando se pensa a questão racial no espaço escolar, parece que uma névoa ofusca as diferenças. Sabe-se que elas estão lá, elas existem, no entanto nunca são evidenciadas, a não ser em momentos de conflito, quando são percebidas como responsáveis pelos transtornos escolares.

[...] não nos surpreende o fato de que há racismo e discriminação de todas as formas na escola, da mesma maneira que se encontram em outras instituições sociais como, por exemplo, agências de emprego, o sistema de justiça e outros. (ROSSATO e GESSER, 2001, p. 12).

Considerando a escola como esse espaço de apropriação e construção é que nos questionamos sobre a permanência do racismo em seu interior. Assim, questionamos os nossos entrevistados se “já presenciaram alguma forma de manifestação racista dentro da escola”. Todos responderam que sim, conforme podemos perceber nas falas dos professores.

Presenciei, uma aluna saiu de outra escola, fez sua matrícula aqui e relatou que ela saiu da escola porque ela é negra, então ela sentiu que aqui na sala de aula ela não foi vista como negra, foi vista como normal, como ela é normal. E isso ela foi grata, a família foi muito grata. Presenciei mais algumas, assim algum outro como não ser atendido, em algum banco, ou em alguma parte da escola. Ainda eu presenciei, assim de longe, que há uma espera que de repente que não pode ser o primeiro a ser chamado a participar de uma leitura, ou de alguma apresentação dentro da sociedade, e ele não é o escolhido, ele não é um dos primeiros, só se surgir uma vaga é que ele é lembrado. (Educadora Rubi).

Situações como essas em que a professora reforça que ser negro é normal nos colocam em confronto imediato com as idéias de superioridade racial do branco e inferioridade [do negro. Essa inferioridade fica ainda mais evidente quando ela afirma que o negro só é aceito para representar a escola em apresentações se houver vaga, ou seja, se não houver nenhum branco para ocupar a vaga.

O educador Ônix respondeu que já presenciou situações de racismo na escola, entre os alunos, dentro da sala de aula e fora dela e relatou que:

Mesmo, entre eles, por motivo causado por outras coisas que não foi pelo racismo, mas como vai se elevando o nível da conversa, vai se deixando de lado o respeito, então para querer tornar negra a imagem do outro, do aluno, do colega com quem está discutindo, ele começa a apelar por esse lado, pelo racismo, começa a xingar, a falar algumas palavras grosseiras e mal-educadas para o colega em razão disso. (Professor Ônix).

Na fala do professor Ônix percebe-se que o espaço escolar está perpassado pelas relações de poder. Numa disputa ou competição a vitória não se dá necessariamente pelo argumento, ou seja, por questionamentos sobre o objeto da discussão; muito embora o negro possa reagir respondendo às agressões, retribuindo os xingamentos, ele será agredido com grosserias com o objetivo de ridicularizá-lo. A submissão do outro se dá com xingamentos, estereótipos, procurando assim subjugar-lo, humilhá-lo, apontando qual o espaço deve ser ocupado pelo outro num processo de segregação e violência que legitima a supremacia racial branca e relega o negro ao silêncio e à invisibilidade.

A educadora Pérola afirma que há racismo na escola, que muitas vezes percebe entre os alunos algumas piadas. “O afro, às vezes, ele mesmo faz a piada, se discriminando”. Segundo Silva (1997, p.17): “A inculcação de uma imagem negativa do negro e de uma imagem positiva do branco tende a fazer com que aquele se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo deste e dos valores bons e perfeitos.”

A representação do negro por meio dos estereótipos constitui uma estratégia de inferiorização e negação das diferenças.

A representação colonial do outro, além da conquista de seu território e de seus mitos, é seu massacre, seu descobrimento, seu redescobrimento, sua invenção, sua inscrição em suas fronteiras estritas de inclusão/exclusão, sua demonização, a (sua) atribuição de suas perturbações, sua infantilização, sua normalização, sua tradução, sua esteriotipia, sua medicalização, sua domesticação, desterritorialização, sua usurpação, sua mitificação [...]. (SKLIAR, 2003, p. 113).

A educadora Topázio, quando questionada sobre as manifestações racistas na escola, relatou que presenciou um caso que pensa não ser de racismo:

A menina é negra, nenhum grupo queria aceitá-la para fazer um trabalho em grupo. Mas eu não creio que tenha sido racismo, eu creio que é por meio que ela é meio relapsa, meio irresponsável, e eu penso que os demais alunos

não queriam a presença dela no grupo porque poderia prejudicar o grupo. (Educadora Topázio).

A educadora atribui a repulsa dos colegas em aceitar a colega negra no grupo ao fato de a mesma ser relapsa, irresponsável. A questão do negro deixa de ser uma questão racista e passa a ser uma questão pessoal, o negro é responsável pela situação de sua inferiorização e exclusão. A professora continua afirmando o seguinte:

Entre os alunos do Ensino Médio eu não sinto essa (racismo), abertamente eu não sinto, existe até um elo entre eles, e são “queridos e jovens que têm potencial”, que são procurados pelos outros quando precisam de ajuda no conteúdo, e são negros ou mulatos, não tem problema não.

Valente (1987, p. 59) argumenta que a “sutileza das manifestações de preconceito e de discriminação raciais muitas vezes torna invisível a violência exercida sobre a população negra no Brasil”. Muitas vezes as idéias preconceituosas e racistas estão tão arraigadas que acabam por ser interiorizadas e se tornam imperceptíveis não para quem é vítima, mas para quem as pratica. As manifestações, no entanto, estão presentes na fala da maioria dos professores. A professora Pérola faz questão de afirmar e reafirmar valores, como se assim confirmasse sua fala de não perceber o racismo: “Eles são queridos”, “jovens que têm potencial”. Por quê? Negro não pode ser querido e não ter potencial? Essa constitui uma prerrogativa do branco? Percebemos muito claramente que conceitos veiculados pela sociedade desde o período colonial ainda se fazem presentes em nosso comportamento. Não queremos, com isso, responsabilizar e culpar o branco pelas idéias preconceituosas, mas lembrar que elas existem, são transmitidas socialmente, e cada ser humano tem a necessidade de identificá-las e reagir contra elas, no sentido de questioná-las e combatê-las.

A educadora Ametista afirma ter percebido manifestações racistas na escola em forma de brincadeira, apelidos para caracterizar a cor do aluno. E também menciona que, quando um aluno novo chega à escola, percebe que, se esse aluno é da cor negra, ele tem mais dificuldade em se juntar na escola, na sala. Argumenta não entender se a dificuldade é do aluno de se enturmar ou da turma de chegar até ele. Nesse contexto. Rossato e Gesser (2001, p. 23) sustentam que “educadores devem ser desafiados a desenvolver junto com seus alunos e colegas de profissão uma conscientização crítica em torno deste fenômeno racial que atormenta nações incluindo o Brasil”.

Assim o professor ou a professora poderá intervir para a construção de uma educação emancipatória, elaborar e ter força para responder livre de preconceitos e racismo. Isso se constrói nos embates diários e pautados no respeito entre as diferenças étnicas segundo os princípios que norteiam a interculturalidade.

Ainda nessa perspectiva, a professora Jade afirma que “sempre quando tem um negro na sala de aula, realmente os outros alunos o excluem, só porque o outro tem a pele mais escura, põem apelidos, assim como põem apelido no gordo, no magro. Mas penso que o negro chama mais atenção”. A educadora Pérola afirma a existência de práticas racistas na escola, xingamentos, piadas, brincadeiras, mas que nunca presenciou uma dessas atitudes.

Rossato e Gesser (2001 p. 12) afirmam que as escolas “[...] respondem às demandas da sociedade mais ampla, mas refletem e reproduzem o que nesta é veiculado e determinado”.

Assim, compreendemos o espaço escolar como um espaço de negociação de identidades onde as diferenças silenciadas buscam produzir um “terceiro espaço”, para significar sua diferença. Segundo Oliveira (2003, p. 104), “é necessário encarar a escola enquanto uma instituição que também discrimina os negros e veicula valores preconceituosos sobre os mesmos”.

A educadora Pérola, embora afirme a existência do racismo, não consegue percebê-lo. Isso nos leva a crer que os comportamentos mencionados pelos outros professores são, para ela, “comportamentos naturais”, o que aponta, conforme sustenta Cavalheiro (2006 p. 37), o “despreparo do professor para lidar com situações de conflitos étnicos entre os elementos do cotidiano escolar”.

Outro momento em que o racismo fica evidente é quando questionamos sobre “como o professor se caracteriza racialmente”. Podemos observar nos relatos destacados a seguir que há uma certa preocupação em evidenciar a cor de sua pele: “Tranqüila, não me sinto nem mais, nem menos. Sou branca.” (Educadora Amestista). A professora demonstrou tranqüilidade ao enfatizar sua descendência branca, a qual fez questão de enfatizar. De modo semelhante:

Eu me caracterizo como um misto, um pouco de cada coisa, porque eu também tenho um pouco de sangue negro e às vezes não gosto também quando as pessoas começam a fazer alguma brincadeira, assim, a gente sente isso mesmo, não tem como, é coisa que está no sangue. E a discriminação às vezes a gente comenta alguma coisa brincando. Mas discriminação mesmo a gente luta, luta até para que não faça discriminação

com os colegas com o próximo, **mas isso está no sangue, a gente sempre tem um pouquinho dessa discriminação. Eu me caracterizo como uma pessoa normal.** (Professor Ônix).

No relato do professor Ônix, a dificuldade em se identificar como negro recorrendo à mistura racial para se caracterizar lembra a ideologia do branqueamento, difundida no final do séc. XIX e início do séc. XX com o objetivo de eliminar fisicamente a presença do negro. Ele responde dizendo que não gosta de se perceber discriminado, mas foi vencido pelo ideal de branquidade quando também faz, em forma de brincadeira, piadinhas sobre o negro. Isso revela a sua dificuldade em se caracterizar racialmente. Por não ter a pele negra, ser um mestiço, como ele mesmo se denomina, identifica-se mais com o branco se colocando num espaço “que pensa ser privilegiado” para fazer brincadeiras com o outro.

[...] a identidade racial brasileira é uma construção histórica que engloba conflitos existenciais, sociais e tendências políticas antagônicas. Falemos, então, dos dilemas enfrentados pelas pessoas que formam o grupo de pardos em nossa sociedade. O dilema enfrentado pelos mestiços brasileiros é paradigmático na discussão sobre o processo de formação da identidade pessoal e social. (SILVA, 2005, p. 41).

Quando o educador se caracteriza como “normal”, parte da referência branca eurocêntrica, em que as diferenças eram animalizadas, bestializadas, valendo, conforme apontamos anteriormente, como o ponto de referência para o “normal”, “o bom”, o “bonito” a cultura branca, européia. Todas as diferenças são relegadas a um plano secundário, o que significa um grande obstáculo para a discussão racial. Como afirma Skliar (2003), é preciso ver o outro como outro e não a partir das próprias referências culturais.

O outro irrompe, e nessa irrupção nossa mesmidade se vê desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as que inventou a si mesma e com as que inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, o faz humano, arremessa fragmentos de sua identidade.(SKLIAR, 2003, p. 148).

A educadora Rubi afirma: “Eu me vejo branca, ao mesmo tempo sinto minha pele negra, sinto as diferenças sociais, as desigualdades e luto para que a cada dia sejam vencidos os preconceitos existentes desde os tempos dos antepassados e que ainda permanecem no ser

humano.” A professora se dobra à questão cultural em relação às políticas de construção de identidade, constatando, segundo Santos (1997), que essa construção “passa, então, pela contestação dos significados que se apresentam para nos compor”.

Embora a professora Rubi afirme ser compromissada na luta contra o racismo, percebemos que ainda se coloca a partir da lógica do eurocentrismo para afirmar a normalidade do negro e a sua participação na luta. Ela se posiciona num espaço fora, como se estivesse em outra realidade, como se o problema do negro não fosse um problema de toda a sociedade.

A educadora Topázio apenas afirmou: “Minha pele é branca”. Assim a educadora se define apenas a partir da cor da pele. Não faz qualquer referência à sua ancestralidade.

A educadora Jade se caracteriza como parda. Ao se caracterizar como parda, ela traz à tona a questão de que é mais vantajoso se identificar com a raça branca. Lembramos, com Silva (2005), que o fato de definir-se como negro se configura como construção histórica e opção política.

A educadora Pérola, afirma: “Sou de família negra e eu sou mais clara, mas meus ancestrais eram negros, vindos até da África, e o pai do meu pai é índio. Então eu não tenho preconceito e não posso ter, eu acho assim um desmerecimento humano.”

A educadora Pérola, embora afirme ser de família afro-descendente, faz questão de reafirmar que sua pele é mais clara, como se isso lhe concedesse algumas vantagens. Conforme Munanga (2004, p. 66), os mestiços caíram numa armadilha ao não se identificar como negros e índios no passado colonial, e hoje o fato se repete ao não assumirem a identidade negra.

Conforme pudemos observar, embora os professores percebam algumas manifestações racistas no interior da escola e muitos tenham demonstrado claramente esse comportamento, apresentaram um certo receio ao se caracterizarem racialmente. A professora Esmeralda, quando questionada sobre “quais atividades a escola promove com o objetivo de questionar e desconstruir o racismo”, relatou:

Eu acho que a nossa escola (Escola Estadual José Ferreira da Costa), a escola em que eu trabalho, ela não tem compromisso com isso. Eu acho que ela não quer se estender muito sobre o assunto, porque ela acha, eu vejo assim que esse é um assunto muito polêmico que eles têm muitas divergências, então que esse assunto não vai assim chegar a lugar nenhum, a um senso comum, entendeu. (Professora Esmeralda).

Esse comportamento silencioso, somado à omissão nos currículos escolares sobre a história da África e do afro-descendente e do próprio sujeito negro, tem contribuído para vitimar os estudantes negros.

A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a idéia de que não existe racismo, principalmente por partes dos professores, por isso não se fala dele. (CAVALLEIRO, 2006, p. 33).

Conforme afirma Cavalleiro, silenciar a problemática causada pelos conflitos raciais não vai apagar as diferenças, vai apenas impedir que a criança negra e branca perceba que as diferenças são construções culturais, algumas delas predominando histórica e vergonhosamente há alguns séculos, dificultando ver o outro por si mesmo, despido de estereótipos, preconceitos.

A escola precisa, urgentemente, como está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e na lei 10.639 (BRASIL, 2003), trazer informações, conhecer, valorizar e respeitar as diversas identidades culturais que a constroem, incluindo a identidade do sujeito negro, que foi omitida e negada por séculos. Cavalleiro propõe que “a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo”. (SANTOS, 2001, p. 106).

A fim de oferecer maiores informações sobre o racismo no interior da Escola Estadual José Ferreira da Costa, perguntei aos professores se “alguma vez perceberam atitudes discriminatórias de professores contra alunos negros, pardos”, etc. Merece destaque a fala de alguns educadores que mostram como essa prática condenável ainda é muito comum entre os professores:

Tem, é uma porcentagem muito pequena, mas sempre tem uma pequena parcela de discriminação. Isso, como eu já havia dito antes, desde aquela época da escravidão se tem essa resistência. Já vem do sangue. Já vem desde a educação que vem do berço, sempre vem comentando, piadas, alguma coisa. Então sempre tem alguma discriminação, mas é coisa bem pequenininha, mas tem hora que a gente sente uma certa discriminação pelos professores, não só da escola José Ferreira da Costa. Como eu já trabalhei em outras escolas, com outros professores de outras escolas e de

outras localidades também, a gente percebe, é muito pouquinho, mas percebe. (Educador Ônix).

De acordo com essa visão, seria preciso muita luta, tornam-se quase necessárias medidas medicinais, biológicas, uma vez que o racismo está no sangue, não é uma produção cultural sórdida que objetiva inferiorizar o outro. Ressalto mais uma vez que as diferenças e todos os preconceitos que as acompanham são construtos culturais. Conforme Nelson Mandela (2003), ninguém nasce sabendo odiar as pessoas pela cor de sua pele, pela etnia, esses sentimentos são aprendidos culturalmente. Quanto à intensidade das manifestações racistas, o que importa é que elas existem, estão lá num espaço. Segundo Cavalleiro (2001), a ausência de iniciativas diante de conflitos raciais só tem contribuído para manter o quadro de discriminação, quando o papel da educação é questioná-lo, desconstruí-lo. Certo dia na sala dos professores, numa conversa entre nós professoras sobre o nascimento dos filhos de dois casais amigos, informei que tinha visitado uma das crianças, e uma professora (não vou citar nomes para preservar a identidade da professora, dos casais e dos bebês) disse ter visitado os dois (um branco e outra afro-descendente) e assim relatou sua visita: “Nonossa, é até estranho ver um bebê tão branquinho e outro, coitadinho, tão moreninho.” Uma professora negra que participava da conversa questionou sobre o porquê do “coitadinho”: só pelo fato de ser negro? A professora tentou se explicar e afirmava que não era racista, que ela não era preconceituosa e, quanto mais ela falava, mais explicitava seu racismo. Mesmo assim, continuou afirmando não possuir nenhum tipo de restrição quanto ao negro. Logo após, outro professor que não tinha participado do embate, mas que dele tomara conhecimento, adentrou a sala, reuniu um grupo de colegas e pôs-se a contar piadas sobre o comportamento do negro, inferiorizando-o - como afirmou o professor Ônix, “só de brincadeira”. Segundo Munanga, esta constitui uma das maiores dificuldades na luta contra o racismo: o reconhecer-se racista. Munanga (2005, p. 18) sustenta: “A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (Estados Unidos e África do Sul), é também racista.”

Sem nos despirmos do medo de sermos racistas, preconceituosos, discriminadores, vamos continuar agindo como avestruzes. Cada vez que deslizarmos e cometermos o que denominamos de gafe, vamos tentar esconder ou encontrar uma explicação razoável que nos inocente, pois, como afirma o professor Ônix: “Está no sangue, fazer o quê?”.

A educadora Ametista afirma que não consegue perceber o racismo na prática dos professores e, falando de si mesma, afirma: “Se for olhar só o racismo, branco, negro, não. Para mim são todos iguais.” Segundo Cavalleiro :

Tem-se a idéia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (CAVALLEIRO, 2006, p. 33).

A educadora Rubi afirma que percebe que, percebe que quando se pede para um aluno representar a escola, a ou a classe, o aluno negro muitas vezes não é convidado. “Mesmo que ele seja melhor que aquele branco, ele não consegue ser convidado, ele fica lá calado, esperando sua vez, e se ele não participa, não coloca que é capaz, passa esquecido.” Segundo Cavalleiro (2001, p. 152): “Diante desses conflitos, o ‘silêncio’ revela conivência com tais procedimentos.” O que, para o professor, pode passar como uma atitude corriqueira para a criança negra discriminada, significa indiferença do professor para com o seu sofrimento.

As crianças começam a perceber que, se não são nunca escolhidas para realizar apresentações na escola e para representar a escola em outros espaços, algo deve estar errado, e começam a observar que se trata de atitudes discriminatórias, minando sua segurança, dificultando a formação de sua identidade negra. Nesse sentido, Munanga afirma que a maior luta contra o racismo deve acontecer para transformar nossa maneira de pensar enquanto professores. Sustenta que

[...] a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós educadores capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Se o professor não estudar, não haverá mudanças no interior da escola onde essas relações são tecidas. Como existe, conforme Munanga (2004), esse preconceito de ter

preconceito, muitas vezes muda-se o discurso, mas a prática continua. Destaco, nesse sentido, a seguinte fala:

As pessoas falam uma coisa e sentem e fazem outra, entendeu. Falam que não têm preconceito, até participam de luta contra o preconceito racial, mas no fundo são preconceituosas. Falta muito pra gente progredir em todos os sentidos. Falta muito ainda, é uma caminhada. Eu acho que a gente só se torna melhor através desse tipo de coisa. A gente só vê a vida com outros olhos através dos embates, dos problemas. Eu acho que é através dos problemas que a gente aprende. (Educadora Topázio)

A professora ressalta a importância de um professor bem preparado para aproveitar os embates, não deixar para lá, mas enfrentá-los, dissecá-los, questioná-los, aprender com eles, fazê-los falar e nos ensinar, problematizar o racismo na escola. Para cumprir o seu PPP, a escola deve ter o compromisso com a formação continuada dos professores, instrumentalizá-los para que possam atuar no dia-a-dia, aprendendo com as tensões e intervindo para desconstruí-las.

Por último quero enfatizar a fala da educadora Água-Marinha, que diz assim:

Eu não percebo, não sei se porque a gente procura enxergar todo o mundo igual, quando você vê já vai podando, às vezes, não é que você está discriminando, mas uma coisa assim que às vezes você deixa aquele por último porque ele demorou mesmo. O professor que trabalha com jovens, adolescentes tem de aprender a lidar com todo o mundo, se você discriminar, você pode sair da sala de aula que não vai conseguir dar aula para ninguém, não vai ajudar ninguém, vai prejudicar. Então a gente evita, eu nunca percebi assim entre os colegas qualquer coisa.

Perceber atitudes discriminatórias no dia-a-dia exige um olhar de estranhamento que se constrói no embate diário e por meio de muitas leituras e estudos que nos permitirão conhecer realidades históricas e comportamentos sociais diferentes.

A educadora que afirma não perceber discriminação na prática docente, ao falar da escolha de marido de duas de suas funcionárias, comenta com outra educadora negra que a escolha deve ser por seus dotes sexuais. Assim, quem pratica o racismo muitas vezes não consegue ver, sentir; é necessário estudar para fazer esse estranhamento e se sensibilizar para perceber o sofrimento do outro nos espaços intervalares onde ele ressignifica e constrói suas práticas culturais.

2.4 – Discussão Racial e Construção de Identidades no Contexto da Escola

Discutir as questões raciais no interior da escola não tem sido das tarefas mais fáceis, por conta da complexidade de valores, conceitos, visões cosmológicas e construções culturais que estão imbricadas nessas relações. Compreender as diferenças como complementaridade, sem a pretensão de julgá-las inferiores ou superiores, exige de nós educadores uma reestruturação da nossa formação profissional e uma revisão de nossos valores. Ao compreender que as diferenças são construções culturais erigidas historicamente nos relacionamentos dos indivíduos entre si e dos grupos sociais, que, ao serem construídas, vão estabelecendo os regulamentos que regem essas relações, propomos pensar e dirigir nosso olhar sobre como e em que “espaço” ou “não-espaço” se dá a discussão sobre as relações raciais na Escola Estadual José Ferreira da Costa. Conforme afirma Gomes:

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. (GOMES, 2003, p. 77).

Assim, conhecer como as relações raciais são discutidas na escola significa conhecer o trabalho que ela desenvolve com o objetivo de construir a educação para uma sociedade mais democrática, sem preconceitos, racismos e máscaras. Para isso é possível aproveitar-se:

[...] das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para se discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

A escola, da forma como se encontra organizada, reflexo do modelo de organização social, está permeada por uma complexa relação entre os sujeitos e grupos étnicos e sociais que lhe dão forma e visibilidade. Se a escola reflete o modelo de sociedade em que se encontra inserida, reflete também as múltiplas práticas sociais, culturais e econômicas que determinam as relações sociais e as desigualdades a que os grupos

denominados “diferentes” estão submetidos, considerando os conflitos, os silêncios, as contradições sociais dos sujeitos que tecem as teias de relacionamentos presentes no seu cotidiano.

Não queremos aqui pontuar a escola como responsável pela solução todas as mazelas que constituem as desigualdades e a falsa idéia de igualdade de oportunidades para os excluídos da escola e na escola. Mas,

Mesmo que a escola não seja a panacéia – ou seja, a solução de todos os graves problemas que constituem as desigualdades – na ausência de igualdade de oportunidades para os excluídos da e na escola e dos processos de cidadania ativa no país, há uma luta intensa pela garantia do acesso e permanência nos espaços educativos formais. (PASSOS, 2002, p. 21).

Percebemos que, embora a escola tendo sido pensada para atender a um determinado grupo, ela não atenta para o contexto social dos seus alunos para preparar seus currículos, continuando conteúdista, enfocando conteúdos e realidades distantes do mundo real dos alunos, esquecendo-se segundo Passos (2002, p. 23) “que toda criança e adolescente traz para o cotidiano escolar a sua totalidade de ser”. Isso torna evidente que a criança na escola não é apenas mais uma criança, é um ser que traz toda a complexidade de sua existência no mundo, um ser que está construindo sua identidade, estabelecendo seus valores e conceitos, ou seja, aprendendo a se ver no mundo e a ver o mundo, muitas vezes, através da lente da escola.

A educação é entendida como um processo social no qual os cidadãos têm acesso aos conhecimentos produzidos e deles se apropriam de forma a se prepararem para o exercício de sua cidadania. Representa um ato político que pode levar à construção de um indivíduo participante, como à construção de indivíduos conformados à realidade apresentada. (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Portanto, a educação constitui um dos espaços privilegiados, junto com a família, para a discussão da temática racial no sentido de desconstruir a hierarquização cultural, a naturalização do racismo e da discriminação, a inculcação de valores que se mostraram perniciosos para as relações humanas. Com o objetivo de conhecer e evidenciar como a escola

está trabalhando esta temática, perguntamos aos nossos entrevistados: “A Escola Estadual José Ferreira da Costa promove a discussão sobre o racismo?”.

Muito pouco, essa área é muito pouco trabalhada com os alunos. Apesar de ter, entre os próprios alunos, em vista de outras escolas, outras localidades, assim de ter uma baixa, como se diz, uma baixa discriminação entre essas pessoas de cor mais escura. A escola pouco trabalha nessa área ainda. Acontece, sempre tem uma discriminação ou outra entre os alunos, mas é bem baixa em vista de outras localidades, e a escola trabalha pouco, muito pouco mesmo. (Professor Ônix).

O professor afirma que na escola existe uma “baixa discriminação”, propondo que, por ele não perceber constantemente cenas discriminatórias, a escola não sente muito a necessidade de discutir o racismo, como se o que realmente importasse fosse a frequência com que o fato ocorre. Entendemos que, se é possível perceber a existência de racismo em alguns momentos, é provável que muitas outras formas estão estejam passando despercebidas aos olhos acostumados com as “brincadeiras e apelidos” que tanto prejudicam a formação das crianças negras. Perguntamos a esse educador o que ele “entendia por racismo”, e ele nos respondeu que por atitudes racistas entende “o fato de achar que o negro tem menos capacidade do que o branco. Menos capacidade tanto no estudo, na carreira política e no emprego.” Entendendo a discriminação apenas a partir dessa ótica, fica mais difícil percebê-la no cotidiano onde ela acontece em todos os espaços em meio a atitudes de dó e até mesmo de “falso carinho”: “Coitadinha, ela é muito bonita, mas tem o cabelo ruim” (fala de uma educadora na sala dos professores).

Segundo Gomes (2003, p. 80), “o corpo é a representação exterior do que somos”. Portanto utilizar o argumento da estética, cabelo crespo, para retirar do negro sua beleza, é também reforçar a beleza do branco, confirmando o espaço cultural ocidental de beleza e de inferioridade do negro.

O educador afirma que a escola apresenta a preocupação de elaborar projetos e discutir a temática por conta dos grupos que propõem essa discussão, mencionando a atuação da Afro-Rica, pontuando que ela procura as escolas porque lá ela atinge um público alvo muito grande e trabalha com o jovem, que, segundo ele, é que mais precisa ser trabalhado, porque “o jovem daqui uns dias vai compor toda a sociedade, toda a base da sociedade”. O educador afirma então que o compromisso da escola em discutir a temática está preso à

organização da sociedade e delega a obrigação, ainda que de forma velada, para as comunidades, minimizando o papel da escola.

Pesquisa o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que “este espaço é lócus de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização”. O posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E uma vez que isso aconteça, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir – pensar estigmatizantes. (SOUZA, 2001, p. 61).

A educadora Pérola responde que a escola discute, sim, a temática. Segundo ela, essa discussão ocorre através da promoção de palestras, desenvolvimento de poesias, teatros. Seria um trabalho desenvolvido em sala de aula com a participação da comunidade.

A professora faz referências aos trabalhos e projetos desenvolvidos na Semana da Consciência Negra, quando membros da Afro-Rica são convidados para ministrar palestra na escola e os alunos desenvolvem trabalhos para serem apresentados, sendo toda a comunidade interna e externa convidada para participar. A escola manteve por um período de três anos um grupo de capoeiristas composto, em sua grande maioria, por alunos da escola. Depois, sob a alegação de que estavam tumultuando o ambiente da escola, os integrantes do grupo começaram a receber punições, por terem que realizar seus treinamentos fora do horário de aula, o que os levava a freqüentarem a escola em outros turnos, levando os alunos dos outros turnos a se mobilizarem para assistirem aos treinos, retirando alunos da sala de aula para treinarem. Não tendo acompanhamento de nenhum professor, o grupo foi se enfraquecendo até ser extinto.

A educadora Topázio assim responde sobre a discussão racial na escola:

Já aconteceram palestras, professores individualmente em sala de aula, quando surge algum texto, algum tema dentro daquilo que ele está trabalhando, ele sempre procura esclarecer esta questão. Eu mesma às vezes até propositalmente utilizo algum texto que leve o aluno a raciocinar ou refletir sobre isso sem falar no racismo, sem falar e sem marcar a palavra racista, preconceito. Mas indiretamente trabalhar, fazer com que o aluno chegue à conclusão. Porque às vezes, se você bate muito nos termos racismo, preconceito, parece que você, ao invés de diminuir esta questão da idéia do racismo, você pode até marcar isso aí mais ainda. Então às vezes eu penso que trabalhar qualquer tema polêmico religião, sexualidade, racismo, não pode ser tratado de uma forma para destacar, enfocar o problema de uma

forma que seja um bicho de sete cabeças, eu penso que a gente tem que trabalhar de uma forma com que o aluno reflita em cima daquilo, e você direciona para que ele tire suas próprias decisões sem marcar aquele tema, eu não sei se eu estou me fazendo entender. E penso que o melhor trabalho é esse, porque falar tanto racismo, preconceito fica muito marcado esses temas, então a gente tem que trabalhar de uma forma como se fosse de uma forma indireta para que o aluno reflita sozinho e você tirar dele a conclusão. É assim que eu acho que deve ser trabalhado, mesmo porque se você trabalhar de uma forma muito direta, você pode de repente ferir aquele que tá em sala de aula que é negro, então tem que ter muito tato, pra que este trabalho não se torne uma faca de dois gumes. (Educadora Topázio).

A educadora chama a atenção para a questão da necessidade de preparação por parte dos professores, uma vez que o embate se trava no campo fluído da cultura, onde significações, ressignificações são constantes. A criança, o adolescente negro e os chamados diferentes nem sempre têm sua identidade fortalecida e podem se tornar como aponta Cavalleiro (2006, p. 38) “vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores, dentre os quais o professor”. Assim, a mediação do professor poderá significar para esse aluno mais uma humilhação do que uma intervenção na busca de solucionar a disputa, uma vez que as manifestações racistas estão mais configuradas no espaço das relações de poder.

Assim, entendemos, como a educadora Topázio, que os professores precisam desenvolver atitudes que facilitem e garantam a permanência e a participação ativa da criança negra na escola, para que ela possa viver sua negritude sem se esconder ou procurar mascará-la. É necessário que a criança seja incentivada a não aceitar as manifestações preconceituosas e racistas passivamente, que seja preparada para discutir a questão onde quer que ela aconteça, que dê visibilidade a essas manifestações, mostrando que elas são construções e significações culturais. Marques (2005) enfatiza a necessidade de se alicerçar a identidade da criança afro-descendente tão logo ela entre na escola. Cavalleiro (2006, p. 25) também destaca que “[...] no início do período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer e aprender o seu estigma, como por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico”.

Assim, o papel da escola na construção e fortalecimento da identidade das crianças assume proporções cada vez maiores, uma vez que as crianças começam a ouvir representações que inferiorizam o outro na mais tenra idade. Conforme pontuamos, a escola não pode ser responsabilizada sozinha pela solução de todos os problemas, mas, como um

espaço de construção de significados, é um espaço, sim, privilegiado para a discussão e ressignificação desses significados, pois, como vimos, a escola reflete a organização social e deve contribuir para que seu reflexo na organização social seja o de desconstruir significados responsáveis pela inferiorização do outro.

A professora Água-Marinha defende a idéia de que o único trabalho que ocorre na escola, e é feito por todos, é em maio e novembro, datas que constam no currículo da escola, desde a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando temas como Consciência Negra. Afirma que a escola discute a questão nestas datas específicas, mas que, quando surge um ou outro caso de discriminação na sala de aula, o professor acaba “defendendo”, “esclarecendo”, “tirando dúvidas”. Mas segundo ela, isso só acontece quando o professor percebe a discriminação, se não a discussão acontece somente nas datas mencionadas.

Passos (2002) menciona a dificuldade da escola em compreender a diversidade dos meninos e meninas negras e pobres. Nesse espaço a alteridade, o reconhecer-se a partir do outro, encontrar-se no outro, fica quase impossível, pois a referência, o modelo é a identidade hegemônica. Quero aqui enfatizar que geralmente, quando a escola trabalha as questões culturais em datas e momentos específicos, ela contribui para que as manifestações culturais e étnicas, entre outras, sejam folclorizadas e não vivenciadas no dia-a-dia.

A educadora Esmeralda assegura que a escola trabalha a temática da discriminação racial, pontuando que o despreparo do professor por vezes interfere na discussão racial na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam como grande desafio não esperar por professores “prontos” ou “formados”, mas professores que construirão sua formação e mudança já nos debates e questionamentos do dia-a-dia. O professor sem informações adequadas sugere que a criança afro-descendente deixe para lá o fato da ocorrência de racismo, pois ele não tem condições de intervir de forma a contribuir para que seja questionado, então deixa como está. Segundo a fala da professora:

Não, promover ela promove. Porque, dependendo do aluno, assim, quando surge, por exemplo, um problema deste dentro da sala de aula, o professor vai interferir, vai explicar, ele vai colocar... Eu acho que promover ela promove. Muitas vezes eu acho que a gente deixa a desejar, eu acho que a gente, que a escola prefere não tocar nesse assunto. E dessa forma ela já está sendo racista, ela já está sendo discriminatória, porque eu já vi assim muita gente falar eu prefiro não me envolver com este assunto, então já é uma forma, porque, se você não quer, não quer nem falar, você já está discriminando, já está sendo uma forma de discriminar, se você não quer

discutir sobre o assunto é porque você é discriminatória, você pensa desta forma se você não quer discutir. (Professora Esmeralda).

A professora aponta o fato de que a escola, espaço de encontro das diferenças, mas também é espaço de construção dessas diferenças, ainda prefere ocultar tais diferenças, não nomeá-las, não evidenciá-las. Porque se a escola mostra, evidencia as diferenças, terá necessariamente que negociar, questionar, propor alternativas para elas. No entanto, se são mascaradas, elas aparecem com outra face; vistas por outro ângulo, não são mais questões raciais, são sociais, individuais, etc.

Ressaltamos como preocupação e papel da escola a evidenciação e o questionamento dos problemas que estão na sociedade, que se refletem na escola e voltam a refletir na sociedade.

[...] isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnicas/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. (GOMES, 2003, p. 77).

A educadora Rubi afirma que a escola promove a discussão no sentido de educar e valorizar o negro, para que o aluno tenha o conhecimento de que todos, independentemente de raça ou cor, têm o seu valor. Conforme argumenta a professora Rubi:

O conhecimento é feito em sala de aula, através de textos, aulas expositivas, através de histórias. Em qualquer disciplina, a qualquer momento, o professor pode parar sua aula e entrar com o assunto e ter uma discussão. Ele tem uma discussão, ainda que um aluno que vai discutir vai falar sobre o que ele pensa, nós temos que ouvir, porque com o tempo ele passará a ver melhor todo esse assunto. Nossa escola ainda faz eventos, passeatas em rua, com faixas, cartazes, livros para leitura, para que tudo isso seja passado a limpo, e, através de palestras, o conhecimento que nós tentamos colocar para o aluno abre o espaço para que ele veja com outros olhos tudo isso, seja passado, presente. O negro tem que ter muito mais valor, ele tem que ser reconhecido.

A fala da educadora evidencia alguns ranços da educação racista por ela recebida e que, provavelmente, veicula como educadora. Os educadores necessitam urgentemente de encontrar meios, buscar conhecimentos para valorizar as diferentes culturas. Se o professor

valoriza, conhece as diferenças culturais, percebendo suas nuances, vai conhecer e valorizar as identidades diversas, destacando neste trabalho a questão da presença da cultura e do sujeito negro na escola, considerando a trajetória de construção da sua identidade, quando foram negadas, por conta do racismo colonial, a sua cultura e até mesmo sua identidade, sendo os negros considerados apenas coisas.

Se os educadores conhecerem e apresentarem para seus alunos a história de como os negros reagiram, sua trajetória como diásporas em um continente do qual nada sabiam e no qual foram forçados a trabalhar como escravos, mas que lutaram, preferiram muitas vezes a morte a se submeter às condições desumanas e humilhantes que lhes eram impostas, irão despertar o interesse do alunado para entender as diferenças, principalmente, aqui, a negra. Silva (2001, p. 66) argumenta que “o despreparo do professor constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar”.

As professoras Ametista e Jade afirmaram que pensam que a escola não trabalha o suficiente a temática, pontuando que ela deveria se empenhar mais na discussão de uma questão tão importante, e reconhecem que as práticas racistas prejudicam o desenvolvimento do aluno. Neste sentido, tem destaque a fala da educadora Ametista:

O preconceito prejudica o desenvolvimento do aluno, que vai ficando mais retraído. De repente tem menos vontade de vir para a escola, porque lá é um lugar em que ele não vai se sentir bem. Então eu acho que a gente tem que fazer tudo para ele não se sentir mal no lugar onde é necessário que ele frequente.

Na fala da educadora Ametista há o destaque de como o racismo contribui para a evasão e até mesmo para o baixo rendimento do aluno que, não se percebendo como sujeito na escola, não encontra espaço para significar sua diferença. Conforme vimos anteriormente, a escola está passando por uma reelaboração em sua proposta pedagógica para inserir as exigências da Lei 10.639/03 a fim de preencher a lacuna sobre a história da África e dos sujeitos afro-descendentes em seu currículo. Isso significa que até o momento essa temática não consta nos currículos da escola. Não podemos esquecer que aqueles que não se evadem encontram, constroem caminhos e descaminhos para se manter na escola e que, segundo Munanga (2005, p. 17), “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”.

A escola precisa contribuir para desenvolver condições para que a criança desenvolva e fortaleça sua identidade, saiba argumentar, questionar e lutar por seus direitos, para que haja igualdade de todos perante a lei, para que sejam reconhecidos sua ascendência africana e o direito dos negros no Brasil.

[...] precisamos desde o início envolver a criança, adolescente, o jovem, oferecendo-lhe condições para que eles amadureçam conscientes de sua identidade e saibam questionar e reivindicar seus direitos de cidadãos brasileiros, em que todos devem ser iguais perante a lei independente da cor da pele. (PESSANHA, 2003, p. 164).

Conforme pontuamos No texto sobre o currículo sob o enfoque intercultural afirmamos a necessidade de a escola rever seus currículos para atender às problemáticas que se encontram no seu interior, sendo uma delas a construção de identidades. Dissemos que o currículo é um elemento fundamental no processo de construção de identidades, pois é através dele que a escola determina seu plano de conteúdos e de ação.

[...] o papel da escola assume grandes proporções na tentativa de solução dessa problemática, torna-se premente no processo de desconstrução da discriminação e do preconceito, por meio de práticas pedagógicas que representem a superação dessa situação, pois o espaço escolar não pode desvincular-se da realidade, precisa ter, junto à sociedade, um profundo comprometimento com as causas sociais e principalmente reconhecer a diversidade como fonte de enriquecimento das relações sociais, portanto fundamental para o crescimento da sociedade. (Parecer Orientativo nº. 131/2005 – CEE/MS).

Ressaltamos aqui a fala da professora Esmeralda, que afirma que a escola não quer assumir o compromisso por pensar ser a temática muito complexa. Diante dessa complexidade a escola silencia, mostra-se indiferente, deixando claro que se omite em reconhecer as diferenças, continua trabalhando a partir da idéia de homogeneidade, onde o outro não é visto em sua diferença. Segundo Gomes (2001), é preciso que a educação escolar passe a enxergar a questão racial não como um problema só do negro, mas de toda a sociedade. Enquanto a escola se omitir em discutir a questão racial, os preconceitos e estereótipos serão internalizados pelas crianças negras e fortalecidos poderosamente nas crianças não negras.

Não se pode pensar em uma educação que contemple a cidadania se partimos do pressuposto de que as questões colocadas pela população negra, pelas mulheres, pelos portadores de necessidades especiais devem ser tratadas pela escola simplesmente para atender à reivindicação desses sujeitos. Mais do que isso, é preciso garantir a equidade social. Discutir direitos civis. (GOMES, 2001, p. 92).

Se a escola é um espaço privilegiado para o encontro das diferenças, é papel da educação romper as barreiras impostas por uma sociedade homogeneizadora e dar vez e voz para índios e negros para que, vendo assim sua história contada no ambiente escolar, enxergando-se no interior da escola, possam construir uma imagem mais positiva de si mesmos.

Podemos perceber na fala dos educadores que ainda falta muito conhecimento – questão que discutiremos mais adiante – uma vez que em todas as entrevistas os professores afirmaram não se sentirem devidamente preparados para discutirem a temática. Esse resultado, como afirmamos pode ser desastroso para toda a sociedade, se entendemos, como pontuamos ao longo do texto, que as diferenças e as identidades são construções históricas que, se não forem ressignificadas, continuarão veiculando preconceitos, racismo, ódio, etc.

2.5 - Racismo, de Quem é a Responsabilidade?

Quando nos defrontamos com uma situação conflituosa, instigante, como a questão do racismo, logo queremos saber: quem são os responsáveis? Onde eles estão? E, dependendo do espaço de onde realizarmos nossa observação, vamos ter resultados muito diferentes. Conforme vimos anteriormente, o racismo contra o negro é uma construção colonial desenvolvida para justificar a exploração do trabalho e do sujeito negro, que, assim, ficava desprovido de sua condição humana, sendo transformado em apêndice do senhor de engenho: o sujeito escravizado era visto, então, como os pés e as mãos do senhor de engenho. Nesta sociedade, influenciada pelo capitalismo emergente, considerar o negro como uma coisa era necessário para aliviar a responsabilidade dos senhores.

No entanto, mais de cem anos depois do fim do sistema escravista ainda podemos encontrar, segundo a lógica do homem branco, idéias preconceituosas que ainda consideram a sociedade européia, branca, cristã, machista como referência de valores, comportamento social e conhecimentos. Perguntamos, então, “de quem é a responsabilidade pela manutenção das atitudes discriminatórias e práticas racistas em nossa sociedade”, em pleno século XXI?

Essas indagações foram feitas aos nossos entrevistados, e destacamos aqui a fala de um deles:

Às vezes o racismo vem de casa, está internalizado na sociedade. É complicado dizer isso, porque às vezes a gente verifica que pais abertos, que tratam todo o mundo com igualdade e que têm um filho, não sei como, mas ele constrói isso dentro dele, a criança já é racista, já tem preconceito contra a pessoa negra. (Educadora Ametista).

A educadora relata, após a entrevista, numa conversa informal, que a filha de 7 anos manifesta atitudes preconceituosas contra negros, o que a deixa constrangida e assustada, por não ter lhe ensinado tal comportamento. Às vezes as crianças percebem em nossas atitudes, mesmo que não sejam explícitas ou intencionais, posturas que as levam a desenvolver tais idéias. Como bem afirma Cavalleiro (2001), o preconceito, nos dias de hoje, como comparar as pessoas por meio de seus atributos físicos, é tão constantes que as pessoas acabam por achar natural, muitas vezes o próprio negro acaba aceitando como natural. Rossato e Gesser (2001) salientam que as crianças aprendem e internalizam o que é veiculado no espaço em que vivem; assim, se nesse contexto elas percebem práticas racistas, vão aprender a discriminar. Chamo a atenção ainda o fato de a professora mencionar que não sabe como, mas a criança já é racista. Munanga (2004, p. 182) afirma que “ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com as pessoas”. Precisamos estar atentos aos nossos comportamentos enquanto pais, professores, pois não ensinamos apenas com palavras, ensinamos com gestos, olhares, comportamentos, atitudes. As crianças podem aprender de nós atitudes que nós condenamos racionalmente. É importante destacar a fala de Souza quando afirma o seguinte:

É importante ressaltar então que somos, negros e brancos, produtos do processo histórico que introduziu o modo de produção de plantation em nosso país, após o século XVI. A forma como foram estruturadas as relações sociais naquele momento atravessa a história. (SOUZA, 2001, p. 51).

O professor Ônix afirma, buscando justificativa no sistema colonial, que o racismo vem através da sociedade, afirmando que o trabalho de discussão do racismo deve ser realizado amplamente, contemplando toda a sociedade, não apenas a comunidade escolar. Segundo ele, se a discussão for realizada em todos os espaços – escola, família, Igreja –, os

resultados serão mais significativos, pois os jovens terão reforço daquilo que aprendem na escola.

A superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios. Representa também desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola. (GOMES, 2001, p. 89).

Percebemos ainda na fala das outras educadoras que o racismo está como que enraizado na sociedade, onde encontra terra fértil para crescer e produzir seus amargos e venenosos frutos: as idéias eurocêntricas, coloniais. Segundo Bhabha (2003), a origem do racismo é complexa, e ele é uma questão de projeção e introjeção, de estratégias para dominar o outro.

Sendo o homem produto da sociedade e o racismo uma produção cultural humana, ele, o racismo, não pode ser pensado como um problema só dos outros, dos negros. É um problema de toda a sociedade e como tal deve ser discutido e problematizado. Não existe argumento que justifique julgar alguém com maior ou menor capacidade ou valor, ou seu comportamento ou generalizar atitudes por conta da cor da pele. As circunstâncias ficam ainda mais comprometedoras quando os estigmas ou a responsabilidade pela discriminação são atribuídos ao próprio negro, que passa a ser responsável por todo este sentimento negativo contra seu próprio grupo. Quando foi perguntado sobre “de quem é a responsabilidade pela manutenção do racismo”, a maioria dos entrevistados atribuiu a culpa do racismo ao próprio negro. Destacamos, nesse sentido, a fala de alguns educadores que discutiremos a seguir.

As crianças não se assumem como negras, exatamente por causa da sociedade. Porque a sociedade já discrimina o negro, então eles não querem ser negros. Principalmente as meninas, elas não aceitam. Elas não querem se aceitar como negras. Elas esticam os cabelos, compram lá uma chapinha para os cabelos ficarem bem esticados, elas não querem ter cabelo ruim, elas não querem se aceitar como negras. Se a gente fizer um trabalho na escola e falar que precisa de meninas para fazer um teatro, precisa-se de meninas brancas e negras, elas querem ser brancas, porque na mentalidade da sociedade é o branco que é o bom, o negro já não tem valor. (Professora Esmeralda).

Munanga (2004) argumenta que todos nós estamos inseridos e temos uma trajetória de socialização onde as atitudes negativas contra o negro, o índio e qualquer pessoa diferente ganham mais força na medida em que as pessoas reafirmam constantemente o trato negativo das diferenças.

O conceito de estética que perdura na sociedade ocidental privilegia a beleza branca, eurocêntrica, ficando as outras belezas relegadas a um “não lugar”. Assim, o modelo idealizado não dá espaço para o negro, o índio, que continuam ocupando lugares específicos na nossa sociedade, o “não lugar”. Esse comportamento social, somado à atitude da família, é um dos espaços veiculadores e inculcadores de conceitos negativos, prejudiciais para a construção da identidade da criança e do adolescente negro, levando-o a rejeitar suas origens, sua ancestralidade.

Gomes (2003, p. 141) sustenta que “[...] o tipo de cabelo aparece como o elemento definidor do sujeito no sistema de classificação racial e na sua configuração estética. Quanto menos crespo o cabelo, mais próximo estará o sujeito que o possui do padrão branco”. Aponta ainda que a manipulação do cabelo, o alisamento, as tranças, o relaxamento, a estilização dos penteados são valores que formam, acrescidos na trajetória diáspora do negro, como mais um dos “processos de resistência”. (2003, p. 83)

Numa sociedade como a nossa, racista, são muitas as estratégias para inferiorizar e discriminar o negro, sendo o cabelo, conforme afirma Gomes (2003), um desses fatores que colocam para o negro pelos quais se tenta inculcar no negro sua não beleza. Assim, o cabelo do negro é denominado de forma pejorativa como ruim. E quem quer se identificar com o que é socialmente denominado de ruim?

Além da discriminação e desvalorização dos conceitos de beleza afro,

Na cultura afro-brasileira, o corpo traduz-se como forma de participação necessária. As culturas negras são dinâmicas e interativas. Dançamos nos cultos religiosos, nas rodas de samba e na capoeira, enfim, corporalmente participamos de todas as expressões culturais e religiosas. A criança negra na escola é impedida de se expressar corporalmente como pertencente a esta cultura. A dinâmica escolar exige dela uma rigidez incompreensível; corta seus canais sensitivos de participação e, como já foi dito, a inteligência só é possível quanto antes nos atinge os sentidos. (ROMÃO, 2001, p. 167).

A professora Ametista afirma que “o negro se discrimina ao não se aceitar como negro. Pois se eu não me aceito como eu sou, como é que os meus colegas vão me aceitar. Assim o negro já está se excluindo”. Compreendemos a fala da professora a partir do olhar de Munanga, que sustenta:

Na sua retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados enfatizam, entre outros, a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania. Eles preconizam que cada grupo respeite sua imagem coletiva, que a cultive e dela se alimente, respeitando ao mesmo tempo a

Destacam imagem dos outros. (MUNANGA, 2004, p. 136).

os também aqui o fato de que se assumir como negro é uma questão de política, o que constitui um desafio para o Movimento Negro, que encontra certa dificuldade em construir uma identidade negra, pois as fronteiras entre as identidades são flutuantes, ou se é mais negra, ou mais branca. A pureza racial é difícil de ser determinada, pois muitas são as nuances de cor. Schwarcz (2001) afirma que os brasileiros atribuíram a si mesmos 136 cores diferentes, ficando, assim, difícil definir quem é negro. O próprio negro às vezes encontra essa dificuldade, se ele é um “preto mais clarinho” (SANTOS, 1997), a própria sociedade, em sua busca eterna de branquear a população, não o aceita como negro.

Ainda pontuando essa mesma questão, a educadora Água-Marinha relatou o caso em que um aluno seu não admitia ser negro, muito embora fosse “bem” afro-descendente (negro). Segundo ela, ele se dizia queimado de sol, e, continuando, ela afirma que isso vem da própria família, vem de casa. Ressalto aqui a fala da professora

Vem de casa, da própria família, vem de lá, porque dentro da escola nunca teve assim discriminação. Ele é um aluno muito inteligente, um dos melhores alunos, ele não admitia ser da cor morena, quando veio o censo e vieram perguntar a cor dele, ele não admitiu e ele é bem moreno. O censo foi no ano retrasado e, por mais que você falasse para ele você é moreno, a sua família deve ter alguém, ou o avô ou a avó, todos nós acabamos sendo descendentes de um que foi vindo, tudo aqui corre um pouco de sangue de cada veia. (Professora Água-Marinha).

Atribuir a responsabilidade pela discriminação à família é diminuir a importância dos outros meios sociais que a criança frequenta e que veiculam todos os estereótipos tanto

quanto a família. Afirmar que a escola não veicula os estereótipos que levam a criança a negar-se como negra é isentar a escola de seu papel de lugar de encontro das diferenças, de local de conflitos e de embates, ou seja, seria acreditar no mito da igualdade racial. Valente (1987, p. 61) afirma a urgência de “revisar a linguagem que associa a palavra negro ao que é mau, ruim, sujo e assim por diante”. É preciso olhar o negro a partir da sua negritude e não a partir do que ele não é. Cavalleiro (2006) chama a atenção para o fato de que as crianças estão abertas para a aprendizagem, assim, tanto podem interiorizar conceitos negativos sobre o negro quanto podem aprender a olhar o mundo com um olhar maior, sem silenciar seus sentimentos.

Segundo Silva:

A inculcação do estereótipo inferiorizante visa a produzir a rejeição de si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos seus assemelhados. Por sua vez, a cultura e seus valores, uma vez inferiorizados, tendem a ser rejeitados, porque passam a ser vistos pela ótica imposta pelo dominador como primitivos, inferiores, ou folclóricos. (SILVA, 1997, p. 17).

Compreender que o racismo perpassa todos os espaços da sociedade é um passo para começar a questioná-lo e destruí-lo. Perceber sua existência e permanência na escola é também assumir a responsabilidade por seu questionamento e seu enfrentamento. Não mais é possível reagir a situações explícitas de racismo procurando ocultá-lo, naturalizá-lo. Faz-se necessário torná-lo visível, evidenciá-lo e não apenas consolar as crianças vítimas. Atitudes assim apenas adiam o problema e para a criança significam que o professor menosprezou sua situação.

O professor Ônix afirma que o negro também se discrimina, dizendo que por diversas vezes ouviu conversas onde um negro chama pejorativamente outro negro de negrão, negrona. Destaco a fala do professor:

É, às vezes a gente ouve alguma conversa, assim, a gente não cita nomes, mas às vezes a gente ouve um negro chamando o outro de negrão, sendo alguma coisa assim inferiorizando ele, dizendo palavras, que às vezes ele esquece que ele também é negro. Que ele pode ser um pouco inferior na inteligência, às vezes na força, na sua capacidade. Mas eu já ouvi alguns negros discriminando o próprio semelhante que é negro.

A fala do professor nos remete à idéia de o problema racial seria um problema exclusivo do negro – “eles mesmos se discriminam” –, o que ficou explícito na fala dos educadores destacados. Destacamos aqui que entre iguais algumas atitudes como chamar o outro de negão ou outros termos não devem ser consideradas como racismo, e sim resultado de sua intimidade. Isso equivale a dizer que se o problema é deles, eles que resolvam lá entre eles. Acreditamos que agora, com a inserção dos conteúdos sobre a história da África e do Afro-Descendente, exigência da Lei 10.639/03, nos currículos escolares, estas idéias e atitudes começarão a ser questionadas, pois todos os alunos das escolas, negros, pardos e brancos, terão acesso às informações.

Esse deslocamento do foco da sociedade como um todo para a responsabilização do negro evidencia o despreparo do professor para trabalhar com as diferenças, atribuindo a culpa sempre ao outro. Bauman (2001) chama a atenção para o que ele considera ser uma estratégia do capitalismo, a responsabilização do outro pelas suas próprias mazelas.

Pontuar a questão da responsabilidade pelo processo de discriminação no interior da escola parece-nos ser pertinente nesse trabalho, para percebermos de que lugar as questões raciais são olhadas na escola. É necessário conhecer como a escola age e pensa, conforme mencionou a professora Topázio, “às vezes temos um discurso afinado com as inovações, exigências da legislação, mas nossas atitudes evidenciam o contrário”.

Professores sérios, comprometidos com a sua educação, e a escola com o seu papel de ensinar têm que ter um compromisso com a sua própria formação e de seus professores, pois é assim que o profissional vai respaldar e fundamentar sua atuação, suas escolhas, seu planejamento. O currículo da escola tem que oferecer subsídios para que os alunos aprendam a lidar com os problemas e as situações que ocorrem no meio em que estão inseridos.

2.6 – Formação de Professores: Uma Reivindicação.

Considerando a discussão até aqui parece-nos oportuno discutir como os professores se pronunciaram sobre a qualificação necessária para a discussão das temáticas que sempre estiveram presentes na educação, mas que agora, com a emergência da centralidade da cultura na compreensão das relações e significações sociais, assumem novas proporções e estão a desafiá-los.

Diante da indagação sobre como se comportam diante de atitudes que consideram discriminatórias e preconceituosas, alguns manifestaram nem sempre conseguir perceber as atitudes preconceituosas e, quando as percebem, fazem algumas intervenções pontuais. É importante ressaltar que o professor tenha a certeza da necessidade de sua intervenção, e, quando comprovada a sua necessidade, que ela aconteça imediatamente, tão logo haja a ocorrência da atitude racista na escola. Pois, como já afirmamos, a discriminação racial está intimamente relacionada com a evasão e repetência escolar, além de contribuir para que a criança e/ou adolescente não desenvolva a auto-estima que, conseqüentemente, reforçará o afastamento da escola ou a baixa produtividade.

Preparar-se para a educação anti-racista, que, segundo Cavalleiro (2001), deve prever um cotidiano escolar que desenvolva a capacidade de respeitar as diferenças raciais, é hoje uma das preocupações dos professores da Escola José Ferreira da Costa, uma vez que todos afirmaram que nos seus cursos de graduação não aprenderam os conteúdos necessários para promover essas intervenções e que sentem necessidade de tal conhecimento. A professora Topázio resalta a necessidade da formação adequada e continuada do professor para realizar essas intervenções sem causar maiores prejuízos ao aluno:

A criança ou adolescente negro pode ser ferido no trabalho de discussão racial, ele pode até não demonstrar na hora, mas dependendo da forma como você aborda o assunto, se você olhar nos olhos dele, você sente uma pontinha de tristeza, ou de revolta, sei lá, alguma coisa em cima disso. Então, dependendo da forma que você aborda, você também pode fazer com que a pessoa, o negro, o mulato fale e exponha seu modo de pensar, então eu acho que tem que ser trabalhado com tato para não menosprezar ninguém. (Professora Topázio).

A professora chama a atenção para o fato de que os professores devem ter sensibilidade para discutir a temática, mas também pontua que não devem deixar passar sem nenhum comentário, pois acredita que, como professores realmente comprometidos, todos devem preocupar-se com essa temática. Porque o simples fato de deixar passar uma atitude racista sem o devido questionamento, a indiferença para com a questão racial pode significar muito, enquanto que um questionamento, mesmo que simples, pode significar para a criança negra a possibilidade de construção de uma sociedade democrática, onde todos tenham direitos iguais.

Quanto à questão da formação de professores, a professora Topázio respondeu “que nós precisamos de apoio, sim, porque os jovens de hoje não são aqueles de dez, quinze anos atrás, enfim todos nós precisamos estar preparados para esta juventude que está aí agora e às vezes não é brincadeira não”.

Percebemos que a professora se sente-se angustiada com os problemas sociais e culturais que atravessam a escola, demonstrando sua preocupação em estar qualificada para atender as especificidades de cada realidade, pois o espaço escolar está intimamente vinculado com a realidade, dela não podendo se desvincular em momento algum, pois deve estar comprometido com as causas sociais e culturais que tenham reflexo direto no interior desse espaço. Quando a escola se exime de sua responsabilidade, as conseqüências podem ser catastróficas para ela própria, com o agravamento de que não conseguirá solucionar as “demandas”, pois elas podem começar fora ou dentro da escola, mas com certeza irão repercutir dentro do espaço escolar, com ou sem o conhecimento dos professores e gestores desse espaço. Por seu comprometimento com a educação e por reconhecer a diversidade como fonte que traz riquezas para as relações sociais, é muito importante que a educação busque caminhos, métodos, procurando rever o currículo nas escolas públicas e privadas. É necessário buscar desconstruir estereótipos e preconceitos sobre, principalmente, a comunidade negra, analisando os prejuízos que esse comportamento tem causado no processo de construção da identidade negra.

Destaco a fala da professora:

O professor tem a preparação dele que é muito pouco. Ele tem, é ele mesmo que tem que se preparar, através de leitura, programa de computador, ele é que tem que se preparar, se ele não fizer isso, nem governo vai mandar estudos, nem tampouco nós temos. Se ele não dedicar seu tempinho, o seu lugar, deixar de dormir cedo, deixar de fazer uma atividade com o filho, ele nunca vai estar preparado. Ele tem que se preparar sozinho. (Professora Rubi).

É necessário pontuar que a professora Rubi, que é licenciada em Letras, está afastada da sala de aula e ocupa um posto na coordenação pedagógica da escola, embora não possua formação como pedagoga. A professora afirma ser da inteira responsabilidade do professor sua qualificação e preparação para enfrentar as demandas educacionais, eximindo a escola e os órgãos públicos de sua responsabilidade em proporcionar condições para que o professor se atualize e se qualifique para atender às necessidades das causas sociais e

culturais. Embora o professor, de acordo com os PCNs (1997), vá se formando nos embates diários, aprenda a fazer fazendo, a escola deve oportunizar espaço para que ele possa se instrumentalizar para conduzir de forma mais proveitosa esses embates.

A professora Jade afirma não ter formação para problematizar a temática e estende a preocupação afirmando que a grande maioria dos professores também não tem formação adequada. Pontua que os professores de História e Geografia têm mais facilidade, pois já estudam a África, sua história, seus aspectos geográficos, e isso facilitará o trabalho agora com a sua inclusão obrigatória, pela Lei nº 10.369/03 e pelo Parecer Orientativo nº 131/2005 – CEE/MS.

Nesse contexto é preciso considerar que nós, educadores brasileiros, fomos educados num sistema educacional que não se preocupava em abordar a questão dos afro-descendente antes de sua chegada à América, quando foram transformados em escravos. Todos esses fatores, somados ao não conhecimento do tratamento dado aos negros pós-abolição, a sua marginalização social, a não garantia do acesso a terra, moradia, educação e qualificação profissional, contribuíram para o negro e a sociedade introjetar uma imagem negativa do negro, do índio, e nós, educadores brancos, pardos e negros, fomos educados nesse contexto. Isto significa que precisamos estudar muito para nos despojarmos dessa visão preconceituosa. Somente os cursos de graduação não bastam. Precisamos estar atentos para combater o mito da democracia racial e contribuir para a construção de uma imagem positiva do negro junto à sociedade e junto a ele próprio. Encontrar espaço para a qualificação e formação adequadas é responsabilidade da escola e do professor, pois a responsabilidade pela discussão dos problemas raciais deve ser assumida, confrontada e desenvolvida no interior da escola. Segundo Pessanha (2003, p. 149), “muitos professores têm manifestado interesse em discutir a temática racial na formação dos professores”. A grande maioria dos nossos entrevistados manifestou preocupação com a necessidade da discussão. Como Pessanha (ibid.) sustenta: “Não se pode simplesmente culpar os docentes do ensino fundamental por sua omissão ou falta de habilidade para lidar com os preconceitos em sala de aula, se antes eles não forem devidamente preparados para evitar tais problemas.”

A professora Água-Marinha pontua que acredita que os professores não têm nenhuma formação para atender as novas necessidades, os novos desafios postos pela educação. Merece destaque a fala da professora quando ela afirma que:

[...] o coitado do professor não sabe nem o que ele faz mais. Manda ir para um lado, ele vai, manda para outro lado, ele vai. Ele tem de saber o que está acontecendo na educação. Daí a gente não tem aquela preparação, a gente faz, é lógico que você inclui cada conteúdo que você vai trabalhar, mas sem uma preparação adequada fica difícil. (Professora Água-Marinha).

A professora reclama que são atribuídas muitas responsabilidades à escola; sobrecarregam os professores com muitos afazeres e nem sempre oferecem preparação a eles. Assim a escola faz de conta. A fala da professora explicita uma situação da educação brasileira que é evidenciada pelos resultados obtidos nos indicadores de desempenho do aluno frente a outras realidades. Se o professor não encontra tempo para se preparar, se não lhe é oferecido este tempo, os resultados só podem mesmo não ser os melhores. Isso não exime o educador de sua responsabilidade; Segundo Rocha:

É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva multicultural da educação. Ultrapassar os limites de ações pontuais para fazer com que no cotidiano das escolas as políticas educacionais de combater o racismo façam parte da discussão sobre reorientação curricular, (re)construção do Projeto Político-Pedagógico de Formação Permanente dos Educadores. (ROCHA, 2005, p. 203).

Lembro aqui que a postura defendida por nós neste trabalho se dá no campo da interculturalidade, admitindo a multiculturalidade no contexto do multiculturalismo crítico sugerido por Mac Laren (2000). Destaco que o professor, segundo Rocha sustenta, tem a necessidade de se ultrapassar o monoculturismo, pois apenas reconhecer a diversidade cultural não é suficiente; é necessário procurar compreender como as várias formas da diversidade interagem na construção e reconstrução de identidades no contexto escolar.

A professora Esmeralda confirma a necessidade de buscar formação ao afirmar saber muito pouco da cultura do afro-descendente, afirmando que o que conhece é o que todo o mundo conhece, sobre algumas tradições, comidas. Segundo ela, às vezes até procura falar aos alunos sobre a origem das comidas típicas, quando vai falar da alimentação. Mas da religiosidade, dos outros aspectos culturais e históricos ela conhece muito pouco.

Ao informar que sabe muito pouco, embora reconheça a necessidade de discutir a temática, a professora relata que participou de um curso de capacitação promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SED), em 2006 para capacitação. Relato da professora:

Nessa capacitação que eu fiz em Campo Grande, no ano passado, a gente teve uma grande discussão sobre esse tema, onde muitas vezes a gente acha que não tem como trabalhar esse assunto em sala de aula, e lá o professor clareou muito. Assim, ele mostrou que a gente, em todas as disciplinas, a gente pode trabalhar o conteúdo levando o aluno a perceber que tem que ter igualdade social. Não é a cor da pessoa que vai fazer ele diferente. Então esse curso que eu fiz lá eu achei muito bom porque eu nunca tinha parado para prestar atenção nisso, e lá o palestrante colocou assim: ele levou um quadro de Tarsila do Amaral, “Os Negreiros”, e aí ele mostrou várias pessoas e mostra a posição do negro naquele quadro. Mostrou também aquele outro que tem a negra com os peitos, com as mamas bastante grandes, lábios grossos. Então naquele quadro o que ele queria representar é que a negra só servia para amamentar os filhos dos proprietários das fazendas. Então eu achei interessante a posição dele colocar para a gente, dele explicar na hora que surgiu o assunto, todo o mundo ficou – ah, mais como a gente vai trabalhar isso dentro da ciência, da matemática, da física, da química e da própria biologia, apesar da gente dar aula, de saber da genética da cor da pele, não se prende a esse detalhe de levar o aluno a entender isso. (Professora Esmeralda).

O relato da professora evidencia um comportamento muito freqüente na educação, o de pensar que a responsabilidade pela] discussão das causas sociais, culturais e políticas é de exclusivamente dos professores das áreas de formação humanística: História, Geografia, Artes, Filosofia, Sociologia e Literatura. Compreendemos que a Lei nº 10.639/03 delega a prioridade para essas disciplinas, não a exclusividade. O quadro a que a professora se refere como “Os Negreiros” é a tela “Operários”, de Tarsila do Amaral. É possível perceber como os professores argumentam a favor da necessidade de se preparar de forma adequada para a discussão racial na escola. A professora, num breve relato, pontua ignorar a possibilidade de trabalhar a temática nas disciplinas da área de exatas. Como ela, outros professores também não vêem possibilidade de trabalhar essa temática. Precisamos urgentemente de formação, é o grito dos professores.

O professor Ônix afirma que os professores deveriam ter mais cursos, uma formação melhor, porque ainda não estão devidamente preparados para fazer um bom trabalho sobre esse assunto nas escolas. Falta um pouco mais de formação. Segundo Rocha (2005, p. 212), “[...] o educador é ao mesmo tempo observador crítico e um participante ativo, numa postura de escuta e de construção do diálogo, envolvendo as diferentes dimensões da vida da criança e da comunidade”. A dimensão da prática educativa se amplia cada vez mais, exigindo que o professor seja um profissional comprometido com o seu fazer pedagógico. Esse Compromisso exige que a escola saia do idealismo e vá para a realidade, onde estão os embates, os confrontos diários, e o educador que realmente acredita no humano sabe que não

se faz interferência positiva, como afirma Rocha (2005, p. 211), sem formação, informação e metodologia adequada.

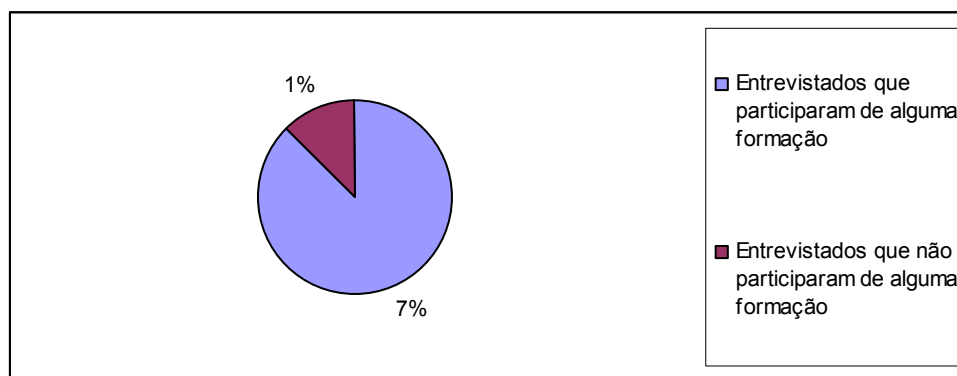
A professora Ametista afirma que não participou de nenhum curso de formação por não ter recebido convite e por não ter sentido necessidade, e que as únicas informações que possui é por intermédio de jornais, revistas, televisão, mas nunca pegou um livro para se aprofundar, razão pela qual não tem muitas informações.

O que se percebe é um certo descaso para com a problemática do racismo. Embora a professora afirme ser necessária a discussão racial, não explicita maior interesse na discussão. Pensa que a escola deveria promover mais discussão sobre o racismo para reconhecer que somos todos iguais independentemente da cor. Pontuando a necessidade de discutir a temática, mas ao mesmo tempo afirmando não ser necessário nenhum conhecimento mais específico para orientar a discussão, percebe-se uma contradição na fala da professora. Conforme vimos em Rocha (2005) anteriormente, é impossível desenvolver um trabalho eficiente, eficiente sem possuir os conhecimentos necessários para orientar nossos caminhos. Assim,

Realizar uma educação anti-racista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar. Ou seja, é preciso providenciarmos um cotidiano acolhedor para todas as crianças presentes na escola, atentando para suas especificidades e dos adolescentes pertencentes aos grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

Ressalta-se nessa discussão o fato da maioria dos educadores terem participado de algum tipo de formação sobre a questão da diversidade étnico-racial, de já terem informações sobre a Lei 10.639/03. Pelos relatos, só um dos entrevistados mencionou nunca ter tido nenhum tipo de informação sobre a questão. Esses cursos de formação não tiveram muita repercussão na prática dos professores. A professora Esmeralda afirma ter participado de vários cursos, mas que em apenas um, realizado em Campo Grande, pela Secretaria de Estado de Educação, que conseguiu refletir sobre a forma de trabalhar dentro da sala. A tabela abaixo reflete a participação dos professores em curso de formação sobre a temática racial:

Tabela 02: Participação dos professores em cursos de formação sobre a temática racial.



Mesmo tendo participado de alguns cursos e palestras, os professores consideram que por a temática ser muito complexa, por termos sido educados num contexto que não considerou a diversidade cultural, são necessárias mais informações, mais cursos. O professor tem que ser instrumentalizado para realizar as intervenções adequadas, no momento certo, com a intensidade necessária. A insegurança dos professores em relação à temática fica evidente nos relatos. Eles demonstram preocupação em não saberem fazer as intervenções adequadas, de não conseguirem conduzir a discussão numa visão positiva. Caberia aqui então um questionamento: como devem ser preparados os cursos de formação de professores para essa temática?

Conforme destacamos anteriormente, quase todos os educadores entrevistados percebem e relatam casos de discriminação, evidenciando o racismo que atravessa o espaço escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam, segundo Santos, (2001), p. 105) que “a escola como espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo [...]” tem a responsabilidade de fazer com que a História seja contada, recontada, escrita e reescrita. Romper o silêncio que acompanha a trajetória histórica da educação dos negros é dar-lhes condições para reconstruir sua imagem. Entendemos que esse espaço deve ser um espaço de reflexão sobre a questão.

Fazer cursos significa aprender a tomar atitudes, sair da idealização e pôr os pés e os olhos no chão da escola, onde estão os desafios que nos provocam. O papel do professor nesse processo de inserção dos conteúdos sobre a África e o afro-descendente é fundamental. Se o professor não estiver devidamente preparado para refletir e questionar os problemas que afligem as chamadas minorias, ele fará cursos, introduzirá conteúdos, mas não dará a devida relevância ao problema das desigualdades raciais e sociais.

Ao pensar a formação de educadores(as), pensa-se também a educação como processo de formação, de apropriação de capacidades de organização e intervenção social, objetivando ação e reflexão consciente e criadora dos grupos oprimidos sobre seus processos de libertação. (ROCHA, 2005, p. 216).

Para que a escola consiga avançar, desconstruir preconceitos e estereótipos, é necessário que os educadores compreendam as dimensões que compõem o processo educacional. O professor precisa compreender que trabalhar essas dimensões não significa apenas convertê-las em conteúdos. Pautado nisso, o professor precisa ter informações sobre todas as dimensões que compõem o espaço escolar para ter a sensibilidade de perceber como elas se manifestam no dia-a-dia da escola, na vida do aluno e na nossa vida enquanto professores.

Assim, compreendemos que os professores, imbuídos de preocupação acerca de todas as dimensões que adentram e compõem o universo escolar, tenham a preocupação de saber como trabalhar, pois muitas transformações exigem medidas urgentes, e como realizá-las é o grande desafio.

2.7 - O Mito da Igualdade Racial na Escola

Considerando a importância que esta temática representa para o movimento negro, uma vez que significa uma das formas mais usadas para disfarçar as desigualdades raciais, optamos por mantê-lo neste estudo, dando-lhe a ênfase que recebe nos estudos sobre a temática racial.

Afirmamos anteriormente que a sociedade brasileira desenvolveu o “mito da democracia racial” para apresentar mundialmente a idéia de uma sociedade onde todas as raças (lembramos aqui que optamos pelo conceito de raça no sentido sociológico por acreditarmos que ele não omite a exploração aviltante a que o negro foi submetido nas Américas, especificamente no Brasil, e não essencializa nem biologiza as diferenças) convivem harmonicamente, sem diferenças, exclusões ou repressões.

Essa pseudo-idéia de igualdade foi construída para silenciar mais uma vez as disparidades sociais da sociedade brasileira. Pois o mito da democracia racial traz embutida a idéia da igualdade de oportunidade para todos, índios, brancos, negros, mestiços, etc. Dessa forma, fica oculta ou silenciada toda a discriminação, a falta de oportunidades no mercado de trabalho e mesmo para adquirir formação geral, sendo os negros geralmente relegados e

mantidos nas atividades consideradas insalubres para o homem branco e, por isso mesmo, tidas como inferiores e sendo, portanto, mal remuneradas.

Conforme argumenta Silva:

O mito contribui para “obscurecer” os problemas radicais, o caráter paternalista das relações de classes e das relações entre brancos e pessoas de cor, dando lugar a que, ao invés de competição e oposição, haja tolerância e condescendência de uma parte e conformidade da outra. (SILVA, 1997, p. 19).

Assim a sociedade fica com resquícios do mito da democracia racial. Essa idéia de igualdade está muito presente na escola, e Skliar (2003) chama a nossa atenção para os seus perigos ao afirmar o seguinte: “Assim como ocorreu com a temporalidade, as espacialidades habituais da mesmidade e do outro se desordenaram”. Assim, o outro passa a ser visto pelo espaço do mesmo, ou dos espaços por ele ocupados, e não mais pelo seu espaço próprio.

A professora Ametista afirma sobre a questão do tratamento dispensado aos alunos na escola, sobre a discriminação:

Para mim, branco, negro, são todos iguais, às vezes a gente acaba deixando um aluno de lado por ser quietinho demais. Eu acho que isso aí é uma coisa que a gente faz involuntariamente, sem querer, depois quando a gente começa a pensar, mas aquele menino eu deveria ter dado mais atenção para ele porque ele é muito quietinho, quase não se manifesta. Agora por ser desta ou daquela raça, por ser desse nível social ou outro, eu acho que eu consigo até me sair bem. Eu, graças a Deus, não discrimino ninguém, não. (Professora Ametista).

A fala da professora está repleta de informações muito importantes que, se nós não estivermos muito atentos, podem passar despercebidas, como se não tivesse outras implicações mais graves. Quando ela afirma que os alunos são todos iguais, independentemente de cor, branco, negro e índio, ela afirma tratar todos com os mesmos critérios em sala de aula. No entanto, ela mesma se contradiz ao afirmar que os alunos mais quietos não recebem a mesma atenção. Lembremos ainda que fica a pergunta: por que esse aluno silencia num contexto de interatividade como a sala de aula? O que o leva a ser tão quieto? Conforme já mencionamos, uma das características da discriminação racial é silenciar o outro, relegá-lo a um espaço ou não espaço dentro da sociedade e da escola onde ele não

perturbe. Muitas vezes esse silêncio pode funcionar como um casulo ou um escudo. Quais seriam então os fatores que silenciaram este aluno?

Gomes sustenta que:

Nesse sentido, podemos compreender que as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnicas/raciais. (GOMES, 2003, p. 78).

É necessário buscar, então, conhecer como se dá a construção simbólica desse aluno quietinho. Por que, por “ser muito quieto”, não desperta a atenção da escola e da professora? As diferenças precisam ser compreendidas, como afirmamos antes, ao citar Backes (2005), no interior do espaço em que são construídas. Como produto cultural, sabemos que essa situação se insere no interior de um contexto onde o aluno negro geralmente é visto como alguém que tem dificuldade em se relacionar. A professora ainda nos lembra o seguinte:

Às vezes, quando chega um aluno novo, são casos que notei mais evidentes, às vezes quando ele chega de outra escola ou cidade, ele fica mais ressabiado, e eu percebo que os da cor negra têm mais dificuldade em se juntar na escola, na sala, agora eu não entendo se é dificuldade dele mesmo de se enturmar, ou se é da turma de chegar até ele, de trazê-lo. (Professora Ametista).

O negro muitas vezes ainda é responsabilizado pelos problemas de que ele é a vítima. A dificuldade de se enturmar, mencionada pela professora, pode ter diversas explicações. É necessário que o professor tenha a sensibilidade e o conhecimento para estranhar, para não perceber com naturalidade essa reação do aluno e da turma.

O medo de ser identificado como racista, preconceituoso, segundo Silva (2001, p. 76), se deve ao fato de que o racismo, constitui uma “prática social cruel, humanamente repreensível, com a qual ninguém, em sã consciência (afora os/as racistas declarados/as) quer se identificar”. Esse medo dificulta o processo de desconstrução das manifestações racistas, contribuindo para manter o mito da igualdade racial. É muito comum os professores se

manifestarem sobre o tratamento igual dado aos alunos, independentemente de cor, raça, sexo, religião. Penso que se faz necessária uma reflexão sobre esse tratamento. Que igualdade estamos apontando como discriminatória? Igualdade é o contrário de diferença ou de desigualdade? Estamos aqui apontando a igualdade como mesmidade (SKLIAR, 2003). Igualdade de direitos, de oportunidades de acesso à educação é um direito constituído legalmente pela nossa constituição, e não estamos aqui questionando tal princípio. Questionamos o fato de que, sob o manto da igualdade, muitos tratamentos discriminatórios acontecem sob os nossos olhos e muitas vezes, é como se sofrêssemos de uma cegueira social que nos impede de enxergar e nos leva a afirmar confortavelmente que todos são tratados de forma igual.

O professor Ônix se pronunciou sobre o tratamento dispensado ao aluno considerando que todos devem receber o mesmo tratamento:

Não é pelo fato dele ser branco, japonês, índio, negro ou qualquer outra descendência que ele tem de ser tratado diferentemente, porque são seres humanos, têm a mesma capacidade, têm os mesmos direitos de cidadãos, e a única coisa que diferencia eles é a cor, ou simplesmente a forma física, mas a capacidade é que tem que ser levada em conta. Não só como pessoa de cor, como as pessoas que têm alguma deficiência, ou seja, alguma necessidade especial, eles devem ser tratados como cidadãos comuns. (Professor Ônix).

Não estamos aqui postulando que se dêem direitos diferentes aos diferentes povos, raças e etnias, assim como o professor afirma; concordamos e defendemos que todos devem ser vistos como tendo direitos iguais, mas não como os mesmos. Pois entre negros, índios, japoneses existem diferenças culturais que requerem respeito no seu tratamento, assim como entre os negros temos muitas manifestações culturais diferentes. O que afirmamos aqui é que o japonês precisa ser considerado em seu contexto cultural, e o negro, índio, também. Precisamos aprender com as diferenças, entender como elas são construídas e não imaginá-las homogeneizadas.

As diferenças podem ser expelidas, engolidas, mantidas à parte, e há lugares que se especializam em cada caso. Mas as diferenças também podem ser tornadas invisíveis, ou melhor, impedidas de serem percebidas. Esse é o caso dos espaços vazios (BAUMAN, 2001, p. 120).

Sob o mito da igualdade escondemos as diferenças étnicas, culturais, pois quando afirmamos que todos têm os mesmos direitos, que todos são iguais e devem receber o mesmo tratamento, estamos desconsiderando as diferenças individuais e culturais. Quando as propostas educacionais defendem que se deve respeitar o conhecimento que as crianças trazem para a escola, nada mais estão propondo senão que sejam respeitadas a subjetividade, a alteridade, o outro em seu contexto, isto, é a diferença cultural. Assim, ao pensarmos a educação escolar brasileira, faz-se necessário pensá-la no sentido de garantir acesso aos diferentes, mas não só garantir o acesso, é necessário também atender, segundo Silva (1997, p. 29), “à realidade de nossa sociedade e às expectativas do aluno”.

A professora Esmeralda afirma reconhecer as diferenças e trabalhá-las com os alunos, mas enfatiza apenas os aspectos biológicos. É preciso entender a diferença como uma construção social, cultural, assim como a igualdade deve ser entendida como uma construção cultural. Considerando uma sociedade com as disparidades sócioeconômicas e a diversidade cultural, falar em uma sociedade igualitária, “todos são iguais”, é muitas vezes utilizado para esconder privilégios.

Segundo Cavalleiro (2001, p. 143), “é um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades.” O professor, ao supor que todos sejam iguais, que ele não tenha preconceito, muitas vezes tem contribuído para difundir, inculcar conceitos de inferioridade no negro e solidificar no branco conceitos de superioridade. Na formação inicial do professor e na sua formação continuada, é necessário atentar-se para que seja contemplada essa questão. Não basta apenas ter boa vontade, é necessário ter conhecimento. É a formação que vai permitir que o professor estranhe e perceba até mesmo na sua prática diária os conceitos discriminatórios que estão presentes na nossa sociedade desde o início do processo colonial.

O tratamento, na escola, fundado no mito da igualdade racial é por si só discriminatório. Sendo a escola espaço onde estão representadas todas as diferenças, ela é naturalmente um espaço de embates, de confronto. O professor precisa adquirir no transcorrer dos enfrentamentos uma formação muito sólida para atender às diferenças sem propor homogeneizá-las. Ao se encontrarem, elas se fortalecem, se ressignificam, ganham novo corpo, mas jamais desaparecem. E quando o professor afirma “todos são iguais” ou quando refere que “perante a lei” somos todos iguais, ele está quase que automaticamente eliminando as diferenças, impedindo sua hibridização. São as diferenças que fortalecem as nossas

identidades e nos fortalecem na luta por nosso direito de ser diferente. Não somos iguais, temos direito de ser diferentes, perceber nossa diferença no outro, enriquecer-nos nesse encontro. Aprender com as diferenças.

A professora Água-Marinha afirmou que não percebe as diferenças por se propor a olhar a todos de maneira igual. Destaco a fala da professora que diz:

Eu não percebo. Não sei se, porque a gente procura enxergar todo o mundo igual, quando você vê, você já vai podando. Às vezes não é que você está discriminando, mas uma coisa assim que você deixa aquele aluno por último, às vezes ele demorou mesmo, ou porque você vai pelos outros. Depois você chega lá, não é uma questão discriminação, nesse sentido acho que não, porque depois, você trabalha com jovens. (Professora Água-Marinha).

Sabemos, entretanto, que não é bem assim. Em sala de aula, conforme apontamos antes, cada criança tem suas características culturais, que se somam no coletivo. Se uma criança é mais lenta, ela precisa ser estimulada e não excluída. Agora, se a criança é negra e lenta, ela precisa de uma motivação maior ainda para que se sinta valorizada e respeitada em sua diversidade.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre. (SKLIAR, 2003, p. 27).

A afirmação de Skliar (2003) nos alerta sobre a diversidade. Conhecemos as diferenças, as nomeamos, mas não as desvendamos, respeitamos. Sabemos que o nosso aluno é quietinho, lento, mas e daí? Deixamos sua quietude sem conhecer o que se esconde por debaixo dessa máscara. Ele é lento, deixamo-lo por último, em nome da rapidez dos outros, sem questionar o porque de sua lentidão. Existem diferenças que não são perceptíveis, audíveis, visíveis. Existem vozes que não se fazem ouvir na escola. Reconhecer o outro requer maior conhecimento e revisão de metodologias. A sala de aula, espaço visto historicamente como homogêneo, agora exige diversas metodologias. E não atender o aluno em suas necessidades significa discriminá-lo. Para Skliar (2003, p. 30), precisamos de “uma filosofia das diferenças que não é, como veremos, uma metafísica da diversidade, uma existência

descritiva, já dada, já ordenada, sobre o outro”. Portanto, não basta conhecer e defender a diversidade; é preciso conceituá-la, desmascará-la, desnudá-la para que o outro seja visto por si mesmo a partir de suas características, que devem ser questionadas, estimuladas, evidenciadas e desenvolvidas, pois cada criança tem que ser incentivada a desenvolver as suas próprias habilidades e competências a partir de suas referências culturais.

Deixar uma criança de lado ou para trás é levá-la a desenvolver uma baixa auto-estima que vai dificultar sua aprendizagem. O professor não deve tecer expectativas negativas sobre os alunos. O aluno vem para a escola para se desenvolver; se o professor o deixa ou dele se esquece porque ele é lento ou quietinho, qual o benefício que ele vai receber? Vai crescer se achando incapaz, desprezível, uma vez que na escola não foi considerado na sua especificidade, mas sim incorporado na mesmidade.

Reconhecer a diferença cultural na escola exige do professor o abandono da prática monocultural e a sensibilidade para perceber a multiplicidade de culturas quando ele trabalha com seus alunos. O professor precisa estar atento para perceber que a criança, ao vir para a escola, traz consigo a sua totalidade de ser, toda a sua cultura, e é por meio dela que ela significa o mundo, as relações sociais, vai experimentando, apropriando-se e ressignificando os conhecimentos. Segundo Passos (2002, p. 23), “é exatamente por considerar que ‘todos são iguais’ que a escola trata de uma única cultura, socialmente mais valorizada e aceita como válida – a cultura do colonizador – eurocêntrica, masculina, branca, heterossexual e cristã.”

A escola, ao tratar todos como iguais, conforme afirma Passos (2002), desconsidera e desvaloriza os conhecimentos que as crianças negras trazem de sua trajetória cultural, o que se soma à supervalorização de uma cultura e saber escolar que reproduzem as práticas racistas, dificultando a permanência dessa criança no processo de escolarização.

A professora Jade afirma que “na relação professor e aluno pode até existir o racismo, muitas vezes o professor vive na fronteira, podendo até ser racista, mas ele não pode discriminar o aluno ou sua família pela cor da pele”. Segundo ela, “os professores têm que ter consciência que a discriminação constitui crime”. Considerando que o racismo, se presente, manifesta-se de diversas formas, o professor precisa antes se assumir como racista para, como afirmou a professora Água-Marinho, “ir se educando”. Toda criança ou adolescente percebe e às vezes reage revidando, mas na maioria das vezes silencia, introjetando idéias preconceituosas sobre o negro.

Como vimos, a idéia de igualdade racial está muito presente na escola. Dos oito professores entrevistados apenas uma, a professora Esmeralda, afirmou perceber e discutir a

diferença, ainda assim apenas do ponto de vista biológico. Os outros professores apresentaram um daltonismo que os impede de ver a multiplicidade de cores culturais presentes na escola. Esse daltonismo vai além. Quando se manifestaram sobre as cotas raciais para alunos negros na universidade, todos foram unânimes em discordar, afirmando que os alunos têm os mesmos direitos, são iguais; portanto, não devem existir cotas. Segundo eles, o aluno estará afirmando, ao ser contemplado com uma vaga através do programa, sua capacidade inferior à do branco.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos. (FLEURI, 2003, p. 31).

Consideramos a necessidade de se pensar a educação a partir do outro, o outro desconhecido. A mesmidade (SKLIAR, 2003) precisa ceder lugar para que o outro construa seu espaço, seja nos interstícios culturais, seja no intervalo entre as culturas ou ainda num terceiro espaço onde possa significar sua cultura. O mito da igualdade racial precisa ter sua construção desvelada para revelar seu interior, as múltiplas culturas que constroem e dão cor à escola e à sociedade brasileira. Skliar (2003) aponta a cultura como originalmente colonial, que impõe aos outros uma espécie de lei do mesmo, que procura uniformizar, olhar a todos como iguais. Assim, conforme a espacialidade colonial, reconhecemos as diferenças apenas aparentes, de raça, cultura e história, e elaboramos e institucionalizamos uma série de ideologias políticas e culturais que mascaram os preconceitos e a discriminação. O colonizador produz um conhecimento que lhe é útil para impor o poder, conhecimento que é transferido lentamente para o interior do colonizado, massacrando-o com a idéia de que todos os homens são, em essência iguais, que deve, aqui, ser vista como oposição de desigualdade e não de diferença. Por tudo isso é que o mito da democracia racial deve ser desconstruído.

2.8 Contribuições da Associação AFRO-RICA Para a Discussão Racial na Escola.

A Associação dos Afros-Descendentes de Costa Rica foi criada em 2004, (dois mil e quatro), com o apoio da SEPIR (Secretaria Estadual para Promoção da Igualdade Racial) do Estado de Mato Grosso do Sul. Segundo o presidente da Afro-Rica, foi com o apoio da SEPIR que eles se organizaram politicamente, tendo sua primeira reunião registrada no dia 04 de março do mesmo ano. Mas com a dissolução da SEPIR em 2007, resultado de novas políticas governamentais, a associação continuou sua organização com as lideranças municipais, formando uma comissão com funções definidas que coordena as atividades desenvolvidas pela associação. É uma associação com organização autônoma. Segundo consta na Ata nº 01, a Associação dos Afros-Descendentes de Costa Rica foi organizada com objetivos bem delineados:

Buscar no coletivo uma unidade de ação e construir um projeto e execução que atenda as necessidades imediatas nas áreas culturais, educacionais, de saúde, principalmente da criança e do idoso;

Combater todas as formas de violência e opressão;

Conscientizar os indivíduos a conhecerem seus direitos. (ATA nº 01 da Associação dos Afros-descendentes de Costa Rica)

O Movimento de Afro-Descendentes de Costa Rica se propõe, a partir de uma retrospectiva histórica dos seus ascendentes desde a África até os afro-descendentes que vivem atualmente histórias não muito diferentes de seus antepassados, sendo marginalizados e discriminados, a organização de uma comunidade democrática de luta pelos direitos dos afro-descendentes. Segundo o presidente do Movimento de afro-descendentes de Costa Rica, a Associação surge a partir da discussão de alguns negros sobre o espaço que o Governo Federal abriu para essa questão e da percepção de que em Costa Rica há muitos negros. Segundo dados do IBGE (2007), mais de 40% da população de Costa Rica é negra. Mas esses negros estavam dispersos, lutando individualmente pela sua sobrevivência, e não se beneficiavam das propostas dos Governos Federal e Estadual. O presidente afirma que “o movimento foi uma forma de criar uma associação, não pra fazer uma separação, pois todos, também brancos, podem a ela se associar, mas com o objetivo de olhar mais de perto o negro”. O movimento dos descendentes de negros de Costa Rica, a partir da elaboração de seu estatuto, passa a ser denominada de Afro-Rica. Consta do estatuto, em fase de registro, no Artigo 4º, que:

A Afro-Rica é uma entidade civil, autônoma, sem fins lucrativos, constituída pelo conjunto de seus associados, disposta a representar os interesses dos afro-descendentes dentro de seus direitos legais, bem como promover o desenvolvimento socioeconômico dos mesmos. (Estatuto da Afro-Rica – em Fase de Registro).

Para atingir o definido como proposta central da Afro-Rica, ela propõe, conforme consta no seu estatuto, Artigo 4º, Parágrafo 1º, “promover a integração social do negro e descendentes, garantindo sua participação, promovendo a auto-estima do negro e descendentes, valorizando a sua cultura, e combater a discriminação racial contra o negro”. Com as transformações no mundo em que vivemos, com a globalização que promoveu o encontro/confronto entre as diferenças culturais, segundo Bauman (2003) os grupos lutam para formarem comunidades. Assim, para o movimento negro, em meio ao qual se situa a Afro-Rica, a construção de uma comunidade – espaço onde o entendimento não precisa ser procurado e muito menos construído, pois já está lá, através das histórias dos ascendentes, dos mitos, lendas, danças e da religiosidade no intuito de ensinar, por meio de sua mensagem – constitui uma necessidade para garantir sua sobrevivência. Conforme sublinha Bauman:

Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir – mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem. (BAUMAN, 2003, p. 08).

A busca da comunidade bem tecida é uma necessidade cada vez maior frente aos problemas que nos desafiam constantemente, sobretudo para os considerados diferentes, outros, estranhos, que são constantemente as maiores vítimas de preconceitos e discriminações. A comunidade passa, assim, a ser um devir, uma busca tantalizante (BAUMAN, 2003) para que essas diferenças possam ser vividas sem provocar desconforto. É nesse contexto de busca de maior qualidade de vida, de busca por segurança e direitos que a Afro-Rica se insere enquanto comunidade que pretende se constituir, resgatar a cultura, conquistar direitos, lutar contra a discriminação, conforme apontam os objetivos mencionados antes.

A associação procura atingir seus objetivos inserindo-se nos diversos espaços organizados que lhes permitem essa inserção. Além da participação nas escolas municipais e estaduais, segundo seu presidente, a Afro-Rica participa e leva seus anseios às entidades organizadas, como Rotary Clube, Loja dos Maçons, onde as idéias e objetivos são expostos e discutidos com muita ênfase. Participa ainda ativamente dos conselhos municipais para os quais foi convidada, Conselho Municipal de Saúde e Conselho Municipal de Cultura, onde está representada por membros que foram eleitos pela associação. Além disso, participa ainda da ONG (Organização Não Governamental) Viva Vida, organização que tem um compromisso com a luta política e ambiental no município. Ainda segundo o presidente, eles querem aproveitar todos os espaços possíveis para divulgar sua luta, seus objetivos, para conseguir o apoio de toda a comunidade numa luta que não é só dos movimentos negros, mas de toda a humanidade.

Diversas são as atividades desenvolvidas pela Afro-Rica com o objetivo de divulgar a associação e ampliar o espaço de luta contra as desigualdades que sempre permearam a história do negro no Brasil e que a sociedade teima em negar ou em não enxergar. Dentre as atividades, o presidente informou que a Afro-Rica esteve presente na Pré-Conferência Municipal da Igualdade Racial, na Conferência Estadual da Igualdade Racial em Campo Grande, MS, na 1ª Conferência Nacional de Igualdade Racial, Brasília-DF; realizou palestras nas Escolas Estaduais e Municipais do município de Costa Rica; proferiu palestra na Faculdade de Educação de Costa por ocasião de sua 5ª Semana Pedagógica; participou no Programa “Amigo da Escola”, com entrevista para a TV Morena de Campo Grande exibida no intervalo do Fantástico – Rede Globo; participou na Conferência Municipal de Cultura em Costa Rica; realizou o evento “Feijoada com Pagode” em agosto de 2005; participou no curso de liderança do Movimento Negro em Campo Grande; concedeu entrevistas à Rádio Cidade FM; acompanhou a aprovação pela Câmara Municipal da Lei que cria cotas para afro-descendentes no serviço municipal (a 1ª no Estado de MS); apoiou a criação da Coordenadoria para a Promoção da Política de Igualdade Racial pela Prefeitura Municipal; acompanhou a tramitação na Câmara Municipal do Projeto de Lei que cria a Semana da Consciência Negra em Costa Rica; proferiu palestras nos municípios vizinhos; organizou as celebrações da Semana da Consciência Negra. Conforme vimos a Afro-Rica, mesmo se encontrando em sua fase inicial, já desenvolve um trabalho intenso dentro da sociedade de Costa Rica.

Compreendendo a necessidade de buscar construir uma comunidade onde existem também limites, que vigiam sobre a nossa conduta e restringem a nossa liberdade, é que perguntamos a alguns membros da Afro-Rica o que os levava a participar do movimento. Destacamos as seguintes respostas:

O que me levou, na verdade, a primeira idéia não foi minha, eu fui convidado para entrar no movimento e só depois que eu comecei a participar de reuniões de cursos, aí que eu fui tomando consciência então no decorrer dos acontecimentos, então foi que me fez cada vez mais engajar nessa luta, nesse movimento. (Joaquim, membro da Afro-Rica).

Compreendemos que muitas vezes o próprio negro internaliza e ouve tanto piadas discriminatórias que começa a percebê-las com naturalidade. A fala de Joaquim nos leva a ter essa compreensão: “porque antes disso a gente vivia achando que estava tudo bem, que o negro estava bem, que estava no lugar dele”.

O membro Dália destaca que, para ela, participar da Afro-Rica significa aprender coisas das quais não tinha nem noção de que existia, que mudou algumas concepções e que, através de estudos, passou a ver a política de reparação, à qual se opunha como uma necessidade. A comunidade busca, assim, fortalecer a identidade racial; como já mencionamos antes, ser negro é uma questão política, cultural, não só de cor de pele. Segundo Lima:

O Movimento Negro é um dos movimentos sociais do Brasil. Existem alguns estudos que buscam conceituar o movimento social como expressão do poder da sociedade civil que busca discutir uma identidade coletiva para criar ações e demandas de transformação social e política. (LIMA, 2005, p. 35).

A Associação Afro-Rica, segundo os seus membros que foram entrevistados e os professores entrevistados para essa pesquisa, tem colaborado, ainda que de forma muito incipiente, com a discussão racial na Escola José Ferreira da Costa. Isto porque, conforme percebemos na breve introdução histórica, ela está em sua fase inicial. Como afirma Dália: “Ela é muito nova, ela está engatinhando ainda”. Ainda assim, já se pode perceber sua participação na discussão, conforme fala de muitos professores. A Afro-Rica está construindo e articulando lentamente a Semana da Consciência Negra, junto à Secretaria Municipal de

Educação e às direções das Escolas Estaduais, dentre elas a Escola José Ferreira da Costa, por intermédio do Sindicato dos Professores de Costa Rica, cuja presidente é um dos membros fundadores da Afro-Rica, e dos professores que desenvolvem projetos. Além disso, as escolas convidam a Afro-Rica para complementar os trabalhos desenvolvidos. Segundo o presidente da Afro-Rica:

Olha, na medida do possível a gente tem feito palestras, já tivemos pessoas de Campo Grande que estiveram fazendo cursos com os professores, não com iniciativa nossa, eu acho que a própria escola, a própria educação já vem trabalhando com isso. Nós já tivemos algumas reuniões, palestras na nossa cidade, mais eu acho que ainda é pouco pelo fato de a gente não ter um tempo disponível para trabalhar só com isso, a gente trabalha com muitas coisas, outras entidades, família, agora estudando. Então a gente não tem muito tempo, mas assim temos um projeto meio longo, para ser desenvolvido a longo prazo, sei que agora até o ano que vem ainda não vai ser possível fazer alguma coisa. Mas eu quero que tenha cursos principalmente para trabalhar com jovens, crianças na questão da arte, cultura, dança, música, história. (Presidente da Afro-Rica).

O presidente lembra que recebeu convites de todas as escolas e esteve presente em todas falando dos direitos do afro-descendente e da Afro-Rica. Afirma que a escola é um ponto de encontro das diferenças e também um dos espaços em que se podem sentir com maior intensidade as atitudes discriminatórias; portanto, considera a educação escolar um dos espaços de maior necessidade da atuação da associação. Além desse trabalho, para o qual ele afirma ter sido convidado por professores e não pela direção da escola, fala também de um trabalho desenvolvido com o objetivo de resgatar a auto-estima das crianças negras. As mulheres do movimento foram até as escolas e fotografaram as crianças negras que foram penteadas com tranças ou conforme sua preferência, maquiadas, para mostrar que a beleza negra está presente, exigindo ser olhada, valorizada. Conforme já abordamos anteriormente, o padrão de beleza que domina nossa sociedade é o padrão do colonizador, branco, eurocêntrico.

Percebermos que não há um elo constituído diretamente entre a escola e a Afro-Rica e que ela, embora assuma uma grande preocupação com a questão educacional do negro, ainda não tem um projeto de intervenção na escola definido para atuar diretamente no espaço escolar, inclusive na Escola Estadual José Ferreira da Costa, mas, sempre que convidada, ela procura estar presente por considerar de extrema importância a discussão racial nesse espaço escolar

Muitas vezes observamos os professores afirmarem que a Afro-Rica não contribui em nada, ao mesmo tempo que observamos o material deixado sobre a mesa para ser trabalhado, dia após dia. Apenas alguns professores, principalmente os da área de ciências humanas (História), os recolhem e utilizam com seus alunos.

Destacamos aqui a fala dos professores sobre a contribuição da Afro-Rica para a discussão racial na escola:

Tem contribuído, sim. Alguma contribuição eles têm, sim. Eles já trabalharam isso na escola, alguns pedidos. Foram trabalhos, assim bem curtos, mas contribuíram, sim. (Professor Ônix).

É um ponto de partida, é uma forma de você iniciar um trabalho, daí você expande, porque a partir deste início, vamos dizer assim deste pontapé inicial, você de repente pesquisa e procura dentro mensagens, ou textos, ou pessoas que se colocam nesta mesma luta para podermos falar certo para os alunos, dar exemplos, complementar. Então seria um pontapé inicial. (Professora Topázio)

Ela contribui nos eventos, com danças, apresentações. Num evento eu fui procurar por um desses membros e ele trouxe tudo que seria do negro, na época da escravidão, o que eles usavam. Um dos membros tem e emprestou com a maior boa vontade, e os alunos apresentaram a peça, e foi uma apresentação muito rica. (Professora Rubi).

Inclusive quando se fez palestra na escola, foi essa turma quem foi lá. Então, de uma forma ou de outra o grupo tem contribuído, sim. (Professora Ametista).

A Afro-Rica contribui com a discussão da temática racial na escola promovendo palestras, encontros, fornecendo textos, cartazes. (Professora Pérola).

Todos ficaram sabendo que tinha um grupo que defendia a situação do afro-descendente. Uns ficaram satisfeitos de ver alguém fazendo alguma coisa por eles, outros não perceberam, porque eu creio que talvez nunca tenham se sentido como se diz, menosprezados, apesar de que o sentido do grupo não é esse de não se sentir menosprezado, não, mas eu falo assim, ela às vezes está tão dormindo que ela não acordou para isso, ela não percebe essa discriminação. Porque na hora de arrumar um emprego, na hora até do primeiro emprego, quem acaba sendo selecionado? Então, talvez tem que incentivar mais para que eles pudessem participar, assim com mais conscientização, porque, se eles não lutarem por eles, ninguém vai. (Professora Água Marinho).

Podemos perceber que os professores confirmam que a Afro-Rica de certa forma contribui para a discussão racial, mas não promovendo as intervenções esperadas pelos professores, que, segundo nossas observações e entrevistas, muitas vezes esperam fórmulas mágicas para se trabalhar a temática, considerada por muitos complexa. Consideramos toda questão humana complexa. A própria Afro-Rica, assim como a discussão racial na escola, são fatos novos, que estão em etapa inicial e certamente poderão contribuir muito mais para que seja construída uma sociedade onde o outro é apenas alguém que não é o mesmo e não um estranho a ameaçar.

O membro Rosa afirmou que a Afro-Rica pode e deverá, nos próximos anos, contribuir muito mais. Para isso será necessário que a associação tenha mais oportunidades, porque, segundo ela, os espaços ainda estão muito fechados. Para ela, esta é uma das formas diretas de manifestação do racismo: não lhes conceder voz, vez e espaço.

A Dália afirma que ainda há muito por fazer e que o Movimento deveria usar a força que tem enquanto associação e se envolver mais na discussão no espaço escolar, envolver-se na discussão do projeto pedagógico, ajudando e cobrando todo mês, inserir-se junto aos professores como colaboradores, ajudar o professor no dia-a-dia, enquanto Joaquim afirma que esse é um trabalho lento por conta da resistência do próprio professor. Joaquim afirma ainda:

Os professores acreditam que não são racistas e o problema não existe, que isso é um exagero, que não tem nada a ver. A gente vai fazer palestra no curso sobre o racismo na escola e a gente ouve esse tipo de comentários, ah, isso aí não tem nada a ver, isso não existe, não precisamos disso. Mas aí é o problema que a gente fala, é uma coisa que vem de anos, que nasceu junto com a história do Brasil e que tem essa aparência de normalidade, mas se a gente for ver a situação, os dados do IBGE, vamos ver que a desigualdade entre brancos e negros é muito grande em nosso país. (Joaquim, membro da Afro-Rica).

Na “Semana da Consciência Negra” o presidente da Afro-Rica foi convidado pelos professores de História e Geografia para ministrar uma palestra sobre a situação do negro no Brasil hoje. Observamos que alguns professores agiram como o mencionado acima: “isso é importante para os alunos”, “os alunos precisam se conscientizar de seus direitos”, mas como se o fato não os atingisse. Como afirma Munanga (2005, p. 18), é necessário a nós educadores “despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas”, olharmo-nos por

debaixo da máscara da polidez e da pseudo-educação, enfrentarmos nossos medos para colaborar na construção de um mundo de mais justiça.

Como já apontamos, quase todos os professores já tiveram uma formação inicial para trabalhar sobre a questão, e não existem fórmulas prontas, respostas para todas as situações. É necessária uma busca contínua das relações raciais e suas construções interculturais. É preciso aprender com o outro, e a Afro-Rica tem uma atitude de abertura. É necessário que o movimento negro cresça, o negro recupere a auto-estima e a sociedade veja o negro com um novo olhar.

Essa idéia fica explicitada na fala da professora Água-Marinha quando afirma que agora os alunos conheceram, ficaram sabendo que existe alguém com quem eles podem contar na sua luta diária contra a discriminação. Assim, ela parece nos dizer que só o fato de saberem que existe alguém, uma associação lutando pelos direitos dos negros já contribui para que eles tenham consciência de que é preciso lutar por seus direitos, e para os professores isso representa é um alerta.

Ninguém se associa a um movimento e dele participa ativamente se não acreditar que por meio dele poderá ser mais feliz e conquistar melhor qualidade de vida. Assim, a Afro-Rica, quando se articula com os professores, atendendo os convites e se propondo a participar da questão racial na escola, luta para melhorar a qualidade de vida do negro, busca conquistar um espaço onde ele possa ser mais feliz e ter sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, construído na trajetória da minha história de vida, significou uma travessia, pois muitas foram as traduções, as ressignificações, as angústias e os medos de não chegar ao fim. A insegurança sobre o conteúdo produzido, o abandono, ainda que relativo, dos filhos – relativo pois mãe, mesmo não estando presente de corpo, constrói sempre um espaço intervalar para se fazer presente –, do esposo. A transformação geralmente acontece em meio a crises, e foi a busca da solução de uma crise que me inquietava, o tratamento dispensado aos negros, que fez com que eu me propusesse realizar essa pesquisa. O resultado poderia ser diferente, mas foi a minha travessia.

Com ela aprendi a valorizar e ouvir os silêncios, o peso e a voz de uma lágrima que me disse mais que as palavras de uma entrevistada. Aprendi que o racismo que perpassa a escola é muito mais perigoso, pois ele constrói identidades, determina o comportamento e influencia o discurso de todos. Procurei caracterizar o espaço escolar destacando a importância da educação no processo de desconstrução das idéias preconceituosas. Pois, como bem afirma Munanga (2006, p. 182), “ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos no convívio com outras pessoas”.

No desenvolvimento da pesquisa, observando o espaço escolar e lidando com educadores que possuem diversas formações, a grande maioria branca e oriundas de outros lugares, percebi o discurso oficializado no Brasil pelo mito da democracia racial que apresenta o Brasil como um país onde as diferentes etnias e raças convivem harmonicamente, onde todos têm] seu espaço para trabalhar, estudar, só não o faz quem não se predispõe a isso. Percebi a entre os professores a imensa dificuldade para lidar com o tema, alguns afirmando até que não se deve discutir muito a questão racial, pois isso pode produzir um efeito contrário ao desejado, isto é, pode resultar em mais racismo ainda.

Percebi também na fala dos professores que o racismo é uma das características que pontua a Escola Estadual José Ferreira da Costa e que ela tem discutido o racismo

esporadicamente com projetos. Segundo a professora Água-Marinha, somente quando é exigido da escola e do professor é que a discussão acontece, pois, segundo ela, são muitas as tarefas atribuídas ao professor, dificultando assim sua ação. Outros professores manifestaram maior descaso afirmando que não fizeram os cursos oferecidos pelo Sindicato dos Professores ou pela Associação Afro-Rica por não sentir necessidade ou por falta de convite. Isto indica um descaso com a temática.

A pesquisa evidenciou um aspecto que considero fundamental, que é o fato de os professores admitirem que existe racismo na escola, mas apenas um professor afirmou que faz brincadeiras racistas, porém fez questão de ressaltar que é só brincadeira, fez questão de afirmar. Os professores apresentaram certa dificuldade de perceber as manifestações preconceituosas na escola, evidenciando apenas aquelas explícitas. Os silêncios, a timidez, a negação em se ver como negro não foram apontados em nenhum momento como resultado dos olhares, das piadas ou até de outras formas de discriminação.

Essa dificuldade em lidar com a discriminação racial na escola traz como conseqüência a falta de projetos elaborados para a discussão racial, resultando em intervenções sem planejamento e conhecimento adequado da causa, em intervenções inseguras. Uma professora afirmou que é preciso ter muito cuidado para não ferir o negro em intervenções sem planejamento. As intervenções são necessárias, mas o professor precisa estar instrumentalizado para não tentar resolver o problema com os já conhecidos jargões: “Deixa isso para lá, ele é mesmo bobo”, ou “Nós somos todos iguais”, ou ainda “Não faça isso, coitado, ele não tem culpa de ser negro” (situações observadas na escola).

Diante da constatação dessa dificuldade dos professores em lidar com a temática racial, apresentamos a proposta intercultural como alternativa para lidar com a diferença - não como solução para os problemas sociais gestados na escola pelo racismo, mas como uma alternativa para a discussão racial, uma vez que a interculturalidade propõe não apenas reconhecer as diferenças culturais, mas construir espaços para que elas possam interagir, se construir-se e ser ressignificadas, no sentido de fortalecer as diferentes identidades raciais que existem no interior da escola.

Pontuamos como fator imprescindível para o sucesso de qualquer prática, entre elas a intercultural, a necessidade da formação adequada do professor, pois dessa preparação depende o sucesso ou o fracasso de qualquer prática. O professor, diante das novas demandas impostas pelas mudanças que ocorrem no mundo, precisa estar atento para não se transformar em apenas um instrumento do capitalismo, validando e veiculando suas idéias, entre elas o racismo.

O racismo aparece agora ressignificado sob a forma do mito da democracia racial. Trata-se de um discurso cada vez mais intenso diante dos movimentos negros organizados e das conquistas que eles vêm conseguindo, como, por exemplo, as cotas raciais.

A interculturalidade é mais abrangente, por considerar as diversidades e propor a interação entre elas, não ficando apenas no reconhecimento das diferenças. A pesquisa aponta a necessidade de rever posturas, metodologias, pensando as diferenças. Não se concebe mais uma educação monocultural, elitista, voltada para os interesses da sociedade branca que ignora as diferenças. Urge discutir o racismo com maior ênfase. A inclusão da história dos afro-descendentes e da África tem que acontecer de fato, o que, segundo o que observei na escola, ainda não é o caso.

No capítulo I procurei mostrar a construção do racismo perpassado pelas relações econômicas e de poder, construídas no campo da cultura, quando o negro foi considerado apenas um objeto comerciável e uma máquina produtiva, totalmente desprovido de sua condição humana. A pesquisa evidenciou que a construção do racismo no Brasil, embora o fenômeno seja tão antigo quanto a história da humanidade, obedeceu a critérios peculiares, criando o racismo à brasileira. Embora com sua identidade própria, construído no interior do sistema colonial, é diferente de outros países. Essas idéias racistas atravessam a nossa construção cultural desde a colônia até os dias atuais, fazendo dos denominados “diferentes” sujeitos subalternos.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. (GOMES, 2003, p. 76).

Evidenciei o mito da democracia racial como elemento constitutivo da cultura brasileira e atravessada e disseminado no interior da escola, determinando as relações sociais. O mito fica evidenciado quando a questão é a discussão dos direitos dos negros e índios na legislação, quando das ações afirmativas. É necessário que o mito seja desconstruído. Os educadores precisam discuti-lo no sentido de desconstruí-lo, oportunizando que as diferenças sejam evidenciadas, para que a criança negra perceba sua cultura representada no universo escolar e, assim, se sinta acolhida neste universo. Procurei mostrar como a política do branqueamento idealizada no sentido de eliminar a diferença negra e construir uma identidade

nacional branca influenciou e influencia o discurso preconceituoso, levando o negro muitas vezes a internalizar idéias negativas a respeito de sua cor.

A questão da interculturalidade, discutida no capítulo II, apontou para a necessidade de uma reflexão crítica sobre o ser professor hoje. As demandas que estão fundadas no ontem só têm significado se forem discutidas hoje, quando elas estão perturbando as relações sociais na escola, provocando exclusões e silêncios, onde o não dito constitui uma gama de informações para o trabalho do professor. O não dito na escola oculta as verdadeiras reações e construções identitárias, que são marcadas, por outro lado, pelo nosso daltonismo e silêncio enquanto professores.

Aos educadores cabe a responsabilidade de discutir a questão das diferenças na escola, considerando a exclusão como resultado da não consideração dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Observamos que a questão racial é discutida com maior ênfase, coletivamente, com projeto elaborado apenas por ocasião da Semana da Consciência Negra. A escola não incorpora a cultura negra. Os sujeitos negros ficam dispersos a partir da prática monocultural hegemônica.

Não podemos negar que de alguma forma a escola discute a questão racial. Isso ficou muito anunciado no desenvolvimento do Capítulo II. A discussão, entretanto, é superficial, pois os professores alegam não ter formação suficiente para realizar uma discussão mais fundamentada.

[...] para a prática de uma pedagogia intercultural, uma prática educativa que inter-relacione as diversidades culturais, que construa assim uma ponte entre a multiculturalidade que abunda na aldeia global que é o mundo que habitamos, é preciso formar professores interculturais. (VIEIRA, 1999, p. 157).

Quero lembrar que pensar numa formação intercultural não significa tomar os diferentes grupos como se fossem homogêneos. É preciso lembrar sempre que um grupo nunca é homogêneo, cada um é formado por diferenças internas que precisam ser discutidas, problematizadas. Como nos sugere Skliar (2003, p. 11), é preciso pensar o outro, o diferente “[...] além daquilo que é dado”. Pensar cada educando com suas múltiplas identidades em construção, respeitar sua diferença, considerar o espaço educativo perpassado pelas múltiplas relações entre culturas diferentes que tecem uma gama complexa de teias e significações.

Espero ter conseguido destacar neste trabalho o que foi evidenciado na fala dos entrevistados: o racismo, que é uma construção cultural branca, está impregnado nas relações sociais, perpassando o espaço da escola; é necessário aos educadores fazer uma revisão de sua prática, buscar informações, instrumentos para contribuir na desconstrução das idéias que permeiam a escola vitimando a todos, brancos e negros, levando-os a internalizar idéias preconcebidas sobre o outro; admitir o racismo presente nas relações escolares entre alunos e entre professores e alunos aparece como um ponto a ser utilizado na expansão da idéia da necessidade de discutir a questão racial.

Outro fator que foi evidenciado é a respeito do mito da igualdade racial na escola, mito esse que está fundado no mito da democracia racial. É necessário que os professores percebam as diferenças entre alunos, mesmos os de mesma raça, etnia. É a partir da individualização das diferenças que nós percebemos que, na verdade, o que todos nós temos em comum são as nossas diferenças. O professor precisa buscar metodologias para atender às necessidades específicas de cada aluno, reconhecê-lo a partir de suas diferenças, para que a educação seja efetivada na busca de uma sociedade democrática.

No que se refere à identidade negra, o trabalho expõe a grande dificuldade, por parte dos professores, em reconhecer essa diferença como uma construção cultural, apontando para a biologização das raças. A naturalização das diferenças, responsabilizando o outro por sua diferença e por seus problemas, também aparece como resultado da pesquisa. A escola trabalha com professores concursados em sua área de atuação; ainda assim, as dificuldades apresentadas são imensas.

A ação pedagógica dos professores, segundo resultados de nossa pesquisa e nossas observações, aparece em meio ao mito da igualdade racial. Os professores apresentam certa dificuldade para perceber que sua prática contém elementos que caracterizam uma atitude discriminatória, enquanto em sua fala garantem que todos são iguais. E vão mais longe, afirmando terem dificuldade de perceber atitudes discriminatórias, pois para eles não existe essa diferença de cor. Todos são iguais. No entanto, o quietinho, o tímido fica sempre no final da sala, esquecido.

Vale lembrar que somos todos produtos de uma sociedade racista, discriminatória. Precisamos estudar, conhecer o racismo e suas manifestações discriminatórias para que possamos reagir para desconstruí-lo e ressignificá-lo. Percebemos que o racismo afeta brancos e negros, os brancos por cristalizarem as idéias racistas de superioridade e os negros por internalizarem idéias de inferioridade.

Em relação ao movimento negro, à Afro-Rica, percebemos que ela ainda não possui um projeto definido com objetivos voltados para o combate à discriminação racial. Sua participação na vida das escolas se dá esporadicamente quando de convites dos professores envolvidos com projetos para a reflexão sobre a temática racial. Os professores afirmaram que, embora a participação da Afro-Rica seja ainda incipiente, ela já dá resultados positivos, promovendo o debate, a discussão. Pontuamos que a Afro-Rica é uma associação que está em sua fase inicial e que, segundo seu presidente, tem projetos elaborados para a promover uma intervenção mais eficaz. Quero destacar que percebemos em nossa observação que a escola não dá muito espaço para que a discussão aconteça. Os professores afirmam que as cobranças são cada vez maiores, que estão sobrecarregados de atividades e que o próprio movimento deveria conduzir as atividades relativas à questão racial. O papel da escola aparece como mera transmissão de conhecimentos, enquanto Souza nos adverte que

[a] escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que se pode dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. (SOUZA, 2001, p. 56).

Assim, percebemos que a escola não pode ser apenas transmissora de conhecimento. É necessário que os conhecimentos veiculados por ela sejam também discutidos, destruídos, reconstruídos, com a participação cultural do aluno, numa proposta que considere as construções culturais produzidas pelo aluno em outros espaços que não a escola.

Percebemos ainda que o currículo escolar e a proposta pedagógica da escola estão voltados para conteúdos, configurando uma proposta nitidamente tradicional, conteudista. Não encontramos na proposta pedagógica atual nenhuma referência à questão racial. Os professores afirmaram que a questão é trabalhada em sala de aula quando a intervenção se faz necessária, ou em projetos específicos para este fim elaborados nas datas de 13 de maio e 20 de novembro. Destaco aqui que a proposta pedagógica da escola está sendo reelaborada e que agora aparecem inclusive nos conteúdos programáticos temas que contemplam a História da África e do Afro-Descendente.

Finalizo destacando que a experiência como educadora e a pesquisa mostrou-me que a temática racial é um tema complexo, difícil de ser trabalhado. A discussão da temática racial na escola, com professores preparados, formados e informados sobre o conteúdo

implícito e explícito da discriminação, segundo os autores que discutem essa temática, é uma das estratégias para que a escola trabalhe no sentido de desconstruir o mito da igualdade racial que perpassa seus conteúdos. Para que a escola, como afirma Souza (2001), seja um “espaço em que se pode dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família”, é preciso desconstruir os conceitos construídos no interior da cultura hegemônica. É preciso discutir os preconceitos e as discriminações em todos os espaços, e a escola, com a formação adequada dos professores, podendo atuar como mediadora no questionamento destas práticas, pode ser um espaço privilegiado desta desconstrução.

A escola precisa buscar caminhos para promover a discussão racial de forma que contemple os desafios apontados pelo Movimento Negro e possa ainda construir uma prática pedagógica voltada para as problemáticas contemporâneas. Considerando que a comunidade negra está apontando, assim como outras minorias, torna-se necessário que se façam mudanças no sentido de incluir essas temáticas ainda vistas como problemas de um grupo minoritário nos currículos escolares pois conforme vimos esta discussão diz respeito à toda a humanidade. A Afro-Rica, conforme vimos na fala de seu presidente, o senhor Joaquim, considera a escola um dos espaços onde essa discussão é de fundamental importância. Por isso, segundo afirma todas as vezes em que a Afro-Rica foi convidada esteve presente levando a discussão a partir da ótica do movimento negro e não medirá esforços para participar das discussões futuras. Fica então muito promissora a possibilidade de uma articulação entre a Afro-Rica e a Escola Estadual José Ferreira da Costa. A Afro-Rica tem interesse por perceber a escola como espaço de vital importância para o seu trabalho na desconstrução das idéias racistas. Por seu lado os professores concordam sobre a necessidade de discutir a temática, entretanto afirmam não se sentirem preparados para isso. Se há interesse da Afro-Rica e dos professores em uma articulação para questionar, debater e desconstruir as idéias preconceituosas e nocivas ao desenvolvimento de uma sociedade justa e de paz, parece-nos uma alternativa viável que facilitará o trabalho e produzirá melhores resultados.

Essa articulação entre escola e Afro-Rica acena com a possibilidade de oferecer formação para os professores, participação da associação nos eventos escolares levando a discussão a partir da lógica do próprio movimento. É preciso construir pontes que direcionem a educação para a construção de uma sociedade com direitos iguais, de justiça e de paz.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 39-57.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2001b. p. 59-91.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafio emergente a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. (Tese de Doutorado) São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. D.O.U. Seção I 22/06/2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com ... sobre a didática e a perspectiva multi / intercultural. **Educ. Soc.**, , v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de Oliveira. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, n. 21. p. 61-74, set./out./nov./dez. 2002.

CANEN, Ana. Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. In: **Série Estudos – n. 15 (junho de 2003)**. Campo Grande: UCDB, 2003.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Racismo na História do Brasil: mito e realidade. São Paulo: Ática, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

_____. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. (Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 136-150.

_____. Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ ago. 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer Orientativo nº 131/2005.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, disponível em [www. Planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br), pesquisa realizada em 24/10/2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Repercussões da cultura Contemporânea no Currículo e na Docência – Armando uma perspectiva para ver e pensar. In. SILVA, Aínda Maria Monteiro e outros (orgs). *Novas Subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 299 -313.

_____. Poder, discurso e política cultural: contibuiç~es dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.C; MACEDO, E. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. *Série Cultura, Memória e Currículo*, v.2. p.133 – 149.

_____.(org). *Educação Popular Hoje: variações sobre o tema*. São Paulo: Loyola, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23 , p. 36-61, maio/ago. 2003.

CUNHA, Marlei. **Costa Rica: história e genealogia**. Campo Grande (MS): Fênix, 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, p. 16-34, maio/jun./jul./ago. 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, v. 27, p. 495-520, maio/ago. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2005, p. 137-149.

_____. **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, 2001.

_____. Cultura Negra e educação. In: **Rev. Bras. Educ.**, maio/ago. 2003, no. 23, p. 75 – 85.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

GONZALÉS, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Rev. Novos Estudos**, n. 43, p. 26-43, nov. 1995.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOFBAUER, Andréas. Raça, cultura e identidade e o racismo à brasileira. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. (Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 51-67.

LIVRO de Atas n. 01 da Afro-Rica – Associação de Afros-Descendentes de Costa Rica.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** (Cadernos PENESB, 5). Niterói: EdUFF, 2000.

MANDELA, Nelson. **Para além do racismo – abraçando um futuro independente**. Relatório geral iniciativa comparativa de relações humanas – Brasil, África do Sul e Estados Unidos, 2003.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A proposta pedagógica e a pluralidade cultural na escola – Um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de quilombos. In: BACKES, José Licínio et al. **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural**. Campo Grande: UCDB, 2005. p. 51-100. (Coleção Teses e dissertações em educação, 6).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Rev. Educ. Soc.**, ano XXIII, n. 79, p. 15-37, ago. 2002.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. **Rev. Bras. Educ.**, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.

_____; SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2001. p. 7-37.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. p. 15-20.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Autêntica, 2004.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2004.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda. Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afro-descendência. In: **Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Anped. Rio de Janeiro: Ação Educativa, 2003. p. 103-116.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular. Florianópolis: Atilénde, **Série Pensamento Negro e Educação**, v. 8, p. 19-43, dez. 2002.

PAULA, Adilton de. Educar Brasil com raça: das raças ao racismo que ninguém vê. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 89-101.

Parecer Orientativo nº 131 / 2005 CCE / MS – **Parecer Orientativo para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Estadual de educação – Mato Grosso do Sul, 2005.

PERREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da consciência negra. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 35-48.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 145-172.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Escola Estadual José Ferreira da Costa – 2002 a 2004.

REGIMENTO da Escola Estadual José Ferreira da Costa, 2007.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 201-217.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 161 – 178.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 11-37.

SANTOS, Gevanilda. SILVA, Maria Palmira (orgs). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. 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. p. 97 – 113.

SANTOS, Luiz Henrique dos. “Um Preto Mais Clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Rev. Educação e Realidade**, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SANTOS, Normando Batista. O educador e a luta contra o racismo. In: **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Atilénde (Núcleo de Estudos Negros), 1997. p. 71-77.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001. (Folha explica).

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 65 - 82.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação. In: **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Atilénde (Núcleo de Estudos Negros – NEN), 1997. p. 23-38.

SILVA, Maria Palmira da. Identidade Racial Brasileira. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.37 - 44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse nem aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI [? FLEURY?] , Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI [? FLEURY?] , Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 163-168, ago. 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Rev. Educ. Soc. Cult.** N. 12, p. 123 -162, 1999