

Cultura escolar e racismo: como essa relação marca as trajetórias de vida de estudantes negros em Alagoas

Moisés de Melo Santana*

Temos por objetivo, neste trabalho, analisar como no cotidiano da cultura escolar se estruturam e se reproduzem os preconceitos raciais. Para a realização desse estudo, em um primeiro momento, recuperamos fragmentos de memória e vivências de preconceitos raciais nas trajetórias escolares de universitários negros de Alagoas, a partir da perspectiva metodológica Benjaminiana, que possibilita, de forma dialética, estabelecer uma relação entre passado e presente. Num segundo momento analisamos de que forma a cultura escolar marca essas trajetórias, na medida em que reproduz estruturas não-dialogais presentes na sociedade brasileira. Os resultados permitem afirmar que o cotidiano escolar atua fortemente na produção de preconceitos raciais que marcam profundamente o desenvolvimento escolar de alunos negros.

Nosso projeto de pesquisa situa-se no fluxo dos estudos e trabalhos que discutem as relações étnico-raciais a partir dos conflitos produtivos das identidades

dos afrodescendentes na sociedade brasileira. A nossa pesquisa procurou desencadear a constituição desse campo temático na nossa universidade¹.

Acreditamos que ao recuperar as trajetórias escolares de universitários negros em Alagoas é possível tencionarmos o MITO DA DEMOCRACIA RACIAL, realizando uma espécie de *strep-tease*² cultural, captá-lo nos labirintos das vivências escolares e de produção de identidades. Essa idéia de desnudamento abre possibilidades para os sujeitos pedagógicos recriarem tramas, fazerem novas conexões, e assim, criarem novas configurações culturais³.

A nossa perspectiva teórica-metodológica partiu do pressuposto de que o nosso objeto requeria um duplo olhar, um olhar articulado através de distintas lentes – teleobjetiva, que possibilita registrar detalhes a longas distâncias e grande angular, pela possibilidade de reproduzir amplitude de campo. A nossa abordagem teve como objetivo apreender, de maneira relacional, a manifestação macro-micro social em nosso objeto. Para tanto, foi necessário, por um lado, evitar que categorias descontextualizadas e macro-analíticas amordaçassem o objeto, por outro, não permitir que as configurações micro relacionais fossem apreendidas como uma espécie de seres incomunicáveis.

Buscamos, através de três diferentes movimentos, construir diferentes troncos nodais⁴. Um primeiro, de **abertura empírica**, ou seja, acesso multidimensional à realidade; um segundo, de **síntese**, em que através do entrecruzamento e da sistematização de informações fomos construindo os troncos nodais; por último, o momento que denominamos de **catarse⁵ cognitiva**, quando penetramos no tronco nodal a fim de indicar questões nucleares, desconstruindo e desvelando nós, imaginando e visualizando possíveis cenários e horizontes teóricos-práticos com o objetivo de provocar a construção de uma abordagem educativa crítica que incorpore dinamicamente novos aspectos em suas formulações.

Tivemos como foco processos de rememoração, do juntar fragmentos, visando inseri-los no fluxo da história. Creio que pudemos ter trazido para a cena da historiografia educacional as tramas e conflitos culturais subjacentes aos processos formativos, produtores de identidades e subjetividades de estudantes universitários negros. Para Benjamim (1994), nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Ora, ele chamou a atenção para os elementos que podiam ser negligenciados e fadados ao esquecimento.

No fluxo de nossa pesquisa, tínhamos em mente irmos ampliando e incorporando novas reflexões, posicionamentos teórico-metodológicos em torno da relação que estávamos buscando estabelecer entre a produção cultural escolar e as experiências formativas de universitários negros. Contudo, na medida em que tínhamos como ponto de partida a escola como instituição de produção cultural, partimos do continuum PRODUÇÃO-REPRODUÇÃO⁶, pois tínhamos como pressuposto a dinamicidade inerente ao processo de produção cultural.

Segundo Pérez Gómez (2001), a escola, enquanto uma instituição social, na medida em que estimula e se esforça em conservar e reproduzir as tradições, costumes, rotinas, condiciona o tipo de aprendizagens vivenciais e acadêmicas que se operam nos seus espaços. Ao colocar a dimensão da produção cultural no primeiro

plano, não estávamos negligenciando a dimensão da reprodução como elemento essencial, necessário a todo e qualquer processo de produção cultural. A questão que havia sido posta foi como analiticamente apreender essa dinâmica no fluxo de sua elaboração, conhecer as suas interações significativas.

Em sintonia com a abordagem de Silva (1997), que concebe a cultura, sobretudo, como atividade, ação, experiência que se faz no interior de uma teia de significados é que buscamos apreender as tramas formativas presentes nos processos formais de aprendizagem desses universitários.

Inicialmente, visualizamos alguns cenários do ponto de vista teórico-metodológico como desdobramento de nosso trabalho. Na perspectiva que havíamos apontado, ou seja, de três diferentes momentos da pesquisa, em que a ênfase estava concentrada metodologicamente em um dos aspectos específicos da construção do trabalho: abertura **empírica, síntese e catarse cognitiva**, ou interpenetrando-se dinamicamente, pois, esses momentos não foram concebidos de maneira estanque, mas em relação e diálogo.

Havíamos definido esse processo como **dialógico-crítico**. O mesmo ocorreu através de uma intercomunicação-reflexiva entre diferentes textos que necessitaram ser articulados dinamicamente no interior de nosso trabalho. Esse diálogo crítico ocorreu entre o conjunto das **entrevistas** e os (as) diferentes autores (as) que vinham referenciando algumas de nossas reflexões no campo teórico-metodológico. Havia um processo de comunicação presente nesses diferentes textos, havia uma intencionalidade presente que necessitava ser lida e recebida criticamente.

Inicialmente, desenvolvemos um processo de abertura empírica. Esse processo tanto possibilitou o acesso a diferentes textos quanto às discussões teórico-metodológicas relativas ao nosso objeto de estudo. Do ponto de vista metodológico realizávamos resenhas, discussões coletivas e íamos sistematizando questões fundamentais para serem aprofundadas e incorporadas no nosso arcabouço teórico de análise.

Posteriormente, demos início ao processo de preparação das entrevistas. Discutimos alguns trabalhos no campo das metodologias de pesquisa qualitativas e elaboramos alguns *roteiros-base*. Esses roteiros foram submetidos à discussão/reflexão para definirmos o ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO a ser utilizado nas entrevistas. Esse momento nos colocou um impasse. Quem vamos entrevistar? Como definir os alunos negros? Quem é negro no Brasil? Essas indagações nos conduziram novamente às reflexões teóricas. Fomos aprofundar essa reflexão a fim de que ela nos orientasse na realização das entrevistas. Optamos pela elaboração de um texto preliminar sobre : O que é ser negro no Brasil?⁷

No total realizamos 7 (sete) entrevistas individuais e uma coletiva, que nos ofereceram rico material para análise. As entrevistas individuais seguiram apenas um **eixo norteador direcionado a trajetória formativa** dos sujeitos. Nesse sentido, conseguimos fazer com que os diferentes momentos e aspectos da pesquisa se intercomunicassem dinamicamente, interpenetrando-se de forma intencional e provocativa.

Partimos dos trabalhos de SCHWARCZ (1993) E MUNANGA (1996) para apreendermos como entre os séculos XIX e XX o pensamento social brasileiro, influenciado pelas teorias raciológicas, construiu uma identidade nacional concebida como democrática do ponto de vista das relações étnico-raciais.

Conforme a análise de SCHWARCZ (1993), o período que decorre de 1870 a 1930 foi fundamental para entendermos como se delineou e se produziu um projeto de nação. O processo de construção da identidade nacional, mesmo sendo influenciado pelas teorias racistas européias, produziu uma maneira original de apreender a sociedade brasileira, miscigenada e com grande quantidade de negros, percebida como degenerada e inviável do ponto de vista civilizatório por tais teorias. Desenvolve-se, segundo ela, uma adaptação inusitada dessas teorias à realidade brasileira, elaborando-se um projeto de nação que via no **ideal de branqueamento**⁸, biológico e cultural, a perspectiva futura para o país.

O entendimento desse processo histórico é essencial, pois, através dele, podemos compreender como o sistema escolar foi produzido, como as trajetórias escolares de estudantes negros/as são marcadas pela forma como o racismo brasileiro se estruturou institucionalmente.

MUNANGA (1996) indica que a discussão no início do século XX transfere o eixo de análise da raça para a cultura; o mestiço e a mestiçagem assumem um lugar ímpar, ou seja, definidores da identidade e originalidade nacional. Todavia, segundo ele, essa construção que exalta a tríade presente na formação social brasileira, negros, índios e brancos portugueses, continua presa à idéia de branquidade enquanto pólo valorativo positivo. Esse processo de construção e integração nacional o denominamos de **integração subordinada**. Esses aspectos irão nortear as análises do nosso objeto de investigação.

Como pensar, nesse contexto, o racismo no cotidiano escolar brasileiro? Banton (2000) afirma que, até o final da década de 1960, os dicionários conceituavam racismo como doutrina, dogma ou ideologia, sendo que a essência dessa doutrina era que a raça determinava a cultura, e que havia certa hierarquização entre as raças. Depois a palavra foi usada num sentido ampliado incorporando práticas, atitudes e crenças; daí “(...) *denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial e designa às vezes (...) também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais*”. O termo racismo também foi utilizado para nomear o processo histórico gerado com a escravização, a partir da expansão do capitalismo aqui nas Américas. Nesta expansão, criou-se então todo um complexo para facilitar a exploração dos povos africanos na engrenagem criminosa do escravismo colonial. Este complexo foi nomeado por diversas obras acadêmicas de racismo.

Embora não haja razão para a palavra racismo não ser empregada em diferentes sentidos, nos últimos tempos ela foi usada de tantas maneiras que pode até perder seu valor como conceito. Por isso, muitos tentaram pôr limites e conceituam racismo como uma ideologia interligada ao desenvolvimento das teorias raciais do século XIX (onde as características biológicas determinavam as características culturais e psicológicas) que na época reivindicava ter caráter científico. Portanto, neste sentido, racismo como conceito “(...) *distinguiria as reivindicações e argumentos*

que asseveram explicitamente que as características biológicas das pessoas são sinais de suas características psicológicas e culturais". Como diversos aspectos das teorias raciais que embasam o racismo não encontram mais fundamentação científica, tais reivindicações foram deixando de ser usadas; por isso, a palavra racismo, conforme esses teóricos também vem caindo em desuso (cf.: Banton, 2000:460).

Outros, porém, concebem o racismo de forma diferente, porque segundo eles, o racismo se caracterizaria pelo tratamento diferenciado que alguns grupos manifestariam a outros pelo fato de atribuir uma relação determinista entre um grupo e as supostas propriedades deste. Sustenta-se, assim, que a análise do *"(...) significado da forma ideológica chamada racismo deveria ser subordinada a uma consideração de sua estrutura"*. (Banton, 2000:460). Para Pereira (1996), o conceito de racismo deveria hodiernamente ser compreendido como uma manifestação do etnocentrismo. Ele se manifesta na medida em que alguns grupos formulam ideologias e políticas que justificam tratamentos diferenciados.

No Brasil é comum negar ou redimensionar a importância e centralidade do racismo. Há uma crença que somos uma democracia racial.

"Essa crença, fortemente consolidada no imaginário nacional e que a historiografia e a ciência deram status de verdade, veio pouco a pouco, em ritmo político, se consolidando no cansativo Slogan (...) de o país da democracia racial" (Pereira, 1996:20-21).

Para MUNANGA (1996), a classificação racial brasileira é cromática, ou seja, fundamentada no fenótipo do sujeito. Esse tipo de classificação permite uma mobilidade complexa entre os denominados mestiços. Mas essa mobilidade transita no sentido do pólo valorativo positivo, do ideal de branqueamento, da incorporação subordinada da matriz cultural afro-brasileira. Segundo Munanga, a ideologia assimilativa brasileira não impede a manifestação do racismo. Se tomarmos o conceito de racismo que expusemos acima, veremos que o racismo em nossa sociedade é tão presente como nas demais. Acontece apenas que a própria formação histórica do nosso povo permitiu a consolidação de um racismo diferente, difuso, mascarado, pois, manifesta-se nas brincadeiras, por vezes nos olhares e, com menor intensidade, no trato das pessoas.

Sobre esta categoria desenvolvemos nossa pesquisa tomando como eixo o processo formativo dos universitários que entrevistamos. O olhar foi dirigido mais precisamente para a escola, porém não deixamos de nos debruçar sobre os aspectos sociais e familiares de nossos sujeitos. Todos os entrevistados relataram pertencer à classe média baixa. Também nas suas narrativas constatamos que os mesmos vivenciaram situações de discriminação racial.

As condutas discriminatórias, conforme narrativas, não se apresentavam, na maioria das vezes, por parte do corpo docente, mas nas brincadeiras e tratamentos manifestados pelos companheiros escolares ou amigos de bairro.

No conjunto das entrevistas constatamos que as manifestações de discriminação racial assumem três formas básicas: 1) brincadeiras, 2) tratamentos e 3)

olhares. Porém, em todas essas esferas de manifestação do racismo, encontramos em comum o fato deste ser indireto, mascarado ou subjetivo.

“Eu acho que assim, tem uma certa hipocrisia, uma coisa mascarada, mas existe, existe sim claro, eu acho que é forte ainda, (...) eu acho que existe, mas é de forma mascarada, mas existe sim.” (Maria)

“Eu sinto um certo preconceito, algumas pessoas me olham assim como se dissessem: ‘o que é que esse negro, esse moreno tá fazendo na universidade, isso não é lugar pra ele’, (...) é algo assim meio indireto.” (João)

“Eu não sei dizer muito como acontece não, a gente sabe que acontece, né? A gente sente que acontece, embutido, mascarado, mas sente que acontece.” (Helena)

As brincadeiras ocupam uma centralidade no conjunto das formas de discriminação racial. Essa forma de racismo aparece em todas as narrativas. Parece ser esta forma a mais comum e mais freqüente. Vale frisar que o termo brincadeira aqui não representa na íntegra o seu significado, essa manifestação discriminatória recebe esse nome por se apresentar em piadas, caricaturas, apelidos, além de, muitas vezes, partirem de pessoas que possuem certa proximidade.

“(...) sempre tem alguém que brinque assim de forma, às vezes, até sem maldade. Às vezes, mas geralmente brinca porque você tem a pele mais escura do que o outro, porque o seu cabelo é mais duro, aquela coisa toda, que o seu nariz é diferente do outro, sempre tem esse tipo de... digamos brincadeira entre aspas, que pra mim não é brincadeira.” (José)

“Brincam, no bairro, na escola. Brincam entre eles, mas pra mim aquilo é tortura. Hoje não, mas eu já senti muita vergonha de ser o que sou por causa das brincadeiras.” (Juarez)

“(...) ficam tirando brincadeiras, chamando apelidos, tipo: macaca, nega, preta, essas coisas assim.” (Helena)

O racismo apresentado sob forma de brincadeiras oferece inúmeros mecanismos de defesa para o seu praticante. Um sujeito que, através de brincadeiras discrimina, pode recorrer a vários artifícios para se livrar, pois as brincadeiras têm a possibilidade de serem interpretadas de diferentes modos. Por essa razão, a discriminação em nosso contexto pode ser declarada inteligente, visto que não perde a capacidade de ferir e rebaixar, mas consegue se camuflar numa aparente e inocente brincadeira. Ora, as brincadeiras são ambivalentes e polissêmicas.

Os olhares de espanto denunciam, marcam, negam, reprimem, inibem, dizem não. O racismo aparece, além das brincadeiras, nesses **olhares**.

“Você nota que estão te olhando porque você é negro, porque não lhe querem ali. Você fica até meio encucado sem poder ter certeza se é realmente por isso, mas você procura outra razão e não encontra. Na verdade parece que os olhares estão gritando: ‘sai daqui!’” (Jurandir)

“Ninguém percebeu, mas eu percebi. Eles [um casal branco] estavam no shopping, a gente tava todo mundo sentado e eles perceberam. Assim, eles olhando, eu percebendo que (...) não estavam muito satisfeitos com a [minha] presença.” (Juarez)

“(...) eu já sinto um olhar meio vesgo, um olhar meio troncho, por você ser negro e por você ser pobre. É como se dissesse: ‘você está no seu lugar, então, não tem pra que lhe dar atenção não tem pra que lhe dar uma chance, eu sinto isso.’” (João)

“Você percebe que as pessoas estão olhando pra você como quem diz: ‘o que é que esse cara tá fazendo aqui? Porque não um branco?’” (José)

O olhar, forma indireta, subjetiva de discriminar, marca, inscreve um sentimento de rejeição, negação. Essa atitude é percebida quase que exclusivamente pelos sujeitos que são objeto dos olhares. Sem dúvidas, os sujeitos vitimados pelos olhares discriminantes inscreverão nos seus corpos tais olhares: *Na verdade parece que os olhares estão gritando: sai daqui!* A interiorização pode construir e reafirmar a definição de lugares subordinados de pertencimento, criando fronteiras invisíveis entre os espaços sociais, definindo formas de acesso, posturas. Como pensar a produção de identidades a partir dessas percepções?

Os tratamentos diferenciados aparecem nas narrativas como expressão de discriminação. Na verdade, esse processo discriminatório só vem confirmar toda a ideologia racista existente no imaginário social do alagoano e do brasileiro.

“(...) quando você entra numa loja, você e uma amiga, colega sua que é branca, você percebe que a vendedora vem atender a pessoa que é branca e não a você. Às vezes a pessoa tá indo me acompanhar, sendo eu que vou comprar, aí ela vai logo pra pessoa que tá comigo: ‘deseja alguma coisa.’” (Helena)

“(...) se por um acaso, você disser uma coisa assim: vamos comigo em tal lugar, sem compromisso nenhum, só pra me acompanhar. A pessoa dá um jeito, até inconscientemente, e não vai.” (José)

“Quando eu perguntei se estavam me tratando daquela forma [não queriam recebê-lo em uma peça de teatro] porque eu era negro, me disseram que não era por isso. Mas quando eu perguntei porquê era então, eles ficaram calados.” (Jurandir)

Na nossa maneira de situar o problema, é necessário, no caso brasileiro, apreendermos o racismo como um elemento nuclear nessa formação sócio-econômica

e político-cultural. Esse desafio deve ser enfrentado em profundidade. As formas de discriminação raciais identificadas como mais comuns nessa pesquisa: os tratamentos, os olhares e as brincadeiras devem ser apreendidos enquanto elementos que reproduzem e atualizam uma matriz discursiva hegemonicamente enraizada na sociedade brasileira. Essas formas se articulam, muitas vezes, em atitudes que explicitam tratamento, olhar e brincadeira simultaneamente. As instituições sociais brasileiras são o produto de um conjunto de circunstâncias históricas produzidas de maneira complexa. As teias sociais que permeiam os processos produtivos no interior dos espaços escolares determinando aquilo que estamos denominando de **cultura escolar** só poder ser captado em profundidade se considerarmos que

Esta realidade pode ser apreendida, pois, embora em princípio seja uma realidade plástica e contingente, foi configurada ao longo do tempo pelo influxo de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos e de gênero, cristalizando em estruturas que, embora provisórias, contingentes e mutáveis, podem se considerar reais, ao condicionar a vida dos grupos humanos (Pérez Gómez, 2001:64).

As inscrições corporais do racismo nas vivências cotidianas de negros(as) nos espaços escolares marcam profundamente a construção dessas identidades. São processos que se produzem sob as marcas da insegurança, desprezo, auto-rejeição, determinando, na maioria das vezes, o desenvolvimento de uma baixa auto-estima. Num dos relatos a entrevistada afirma que

“(...) parece que o racismo é uma coisa que se sente, mas que não se comenta, principalmente quando se é criança. Eu acho que nunca foi falado sobre racismo numa sala de aula, eu não lembro, é uma coisa que todo mundo esconde (...). Mas a gente vê.” (Helena)

O silêncio em torno do racismo nos espaços escolares, narrado por uma das entrevistadas, configura a forma como esses espaços reproduzem a discriminação racial. Entretanto, a luta anti-racista nas suas múltiplas dimensões desenvolvida pelos movimentos sociais negros, por pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) e educadores (as) tem contribuído para o rompimento com a produção do silêncio, instaurando novos modos de lidar com as discriminações raciais. Segundo Gomes (2005) a expectativa de todos aqueles que se posicionam contra o racismo é o de construir uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade. Os sistemas de ensino, a partir da lei 10639/03 e das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** do CNE/CP 3/2004 têm a oportunidade de tratar de forma fecunda os mecanismos institucionais e pedagógicos que cotidianamente reproduzem o racismo nos espaços escolares.

No entanto, o processo de instauração de uma nova mentalidade e de novos desenhos institucionais que apontem para o respeito à diversidade será longo, exigirá ações multidimensionais. Finalmente, vale destacar que o racismo presente no cotidiano escolar deve ser enfrentado pedagogicamente, de forma que possibilite um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos com as camadas

populares ou setores subalternizados da sociedade. Essas indicações apontam para a necessidade de construção de um projeto pedagógico aberto à diversidade cultural humana, sua plasticidade e riqueza.

Todavia, tal abertura implica num reexame dos processos produtivos da diversidade cultural brasileira, suas tensões e contradições, bem como, de uma reapropriação crítica do nosso passado. Partimos do pressuposto de que é necessário construir uma abordagem transcultural-dialógico-crítica na educação. Essa abordagem deverá relativizar os lugares culturais de origem dos sujeitos a fim de desenvolver um efetivo diálogo. A relativização não significa eliminação, mas abertura dialógica. O outro passa a ser essencial para a descoberta do eu, que nessa perspectiva anuncia-se inacabado, buscando sentido para si, na construção permanente em diálogo com os outros. Essa abordagem exige o desenvolvimento de uma atitude policêntrica.

O seu lugar e o lugar do outro são relativizados. Essa relativização deve-se a incompletude de toda e qualquer formação cultural. Essa atitude pedagógica busca potencializar os diferentes lugares culturais, produzir novos trânsitos e diálogos interculturais, superando, no caso brasileiro, a apartação sócio-educacional e assim, contribuir na produção de espaços efetivos de diálogos inter e intracultural. Os currículos serão necessariamente ressignificados, pois corporificam relações de força que ajudam a produzir identidades sociais, prolongando várias das relações de poder existentes na sociedade. Quando estamos fazendo essas afirmações, não estamos entendendo o currículo apenas enquanto um conjunto de conhecimentos, mas enquanto um artefato social e cultural, que produz inclusões e exclusões.

Essa postura pedagógica transcultural sugere a superação do processo de desconhecimento, da falta de interação entre os diferentes brasis. A nossa metáfora “*Os brasis não conhecem os brasis...*” sintoniza-se com esse aspecto. O transculturalismo crítico impõe uma aproximação em diferentes planos, um **diálogo transversal**, fecundo, produtivo entre os brasis.

Esse diálogo deve mexer com as temporalidades, com as sonoridades, os odores, os sabores, os tatos, num despertar profundo de artefatos culturais diversos. As sensibilidades devem ser ressignificadas nos processos formativos. Essa transversalidade navegará por diferentes planos e dimensões, inscrevendo nos corpos em atividade cognitiva formal, saberes necessários na produção de ‘*novos brasis*’. O racismo, nas suas diferentes manifestações, emerge como sendo uma dimensão estrutural a ser enfrentada e superada, mas não em si, isoladamente. A força que move a sua superação encontra-se na possibilidade de construção de uma multiculturalidade crítica.

NOTAS DE RODAPÉ

* Prof. do Departamento de Educação da UFRPE e Dr. em Educação pela PUC/SP.

¹ Universidade Federal de Alagoas.

² Tomamos de empréstimo a noção de **streak-tease cultural** de Gomes, Roberto. *Crítica da Razão tupiniquim*. 7.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985.

³ Esse trabalho partiu dos relatórios de uma pesquisa do Programa de Iniciação Científica PIBIC -2001 tendo como bolsistas Gérson Alves da Silva Júnior e Bruno César Moura Brandão e orientador Moisés de Melo Santana.

⁴ Espécie de pontos nucleares em que vários fatores se articulam, coordenam, assumem determinada forma, um espaço para o qual converge um feixe de aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, emocionais, etc.

⁵ Aristóteles “foi o primeiro que o estendeu para designar também um fenômeno estético, isto é, aquela espécie de libertação ou purificação que o homem experimenta por obra da poesia e em particular do drama e da música” (ABBAGNANO, 1982:113). Originalmente o uso mais comum é no sentido médico de purificação. O sentido que estamos dando aproxima-se da dimensão estética e prazerosa do conhecer e desvendar nós.

⁶ “Na verdade o que quero é criticar uma concepção na qual a cultura aparece como um *produto* e se abandona a explicação do modo pelo qual é *produzida*, perdendo-se assim toda possibilidade de uma análise frutífera da dinâmica cultural” (Durham, 1977:03).

⁷ Ver extrato desse texto preliminar no item relativo as discussões e resultados da pesquisa.

⁸ Acreditava-se que se fosse colocado muito sangue autóctone e de origem africana na mistura se formaria um povo selvagem, as teorias pseudo-científicas da época consideravam essas raças como menos evoluídas. Porém, sendo a miscigenação com esses povos (“inferiores”) um fato consolidado e impossível de ser negado, restava apenas o controle dessa miscigenação através da emigração de povos europeus.

* Acadêmica do 3º ano de Psicologia, o nome é fictício.

* Acadêmico do 2º ano de Agronomia, o nome é fictício.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Erinaldo. *As diferentes concepções de multiculturalismo: uma experiência no ensino de arte*. In: **Pátio**. Ano. 02, n. 06. Porto Alegre: Artmed. Agos/out.98.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1)

CAVALLEIRO, Eliane Santos. *Raça e educação infantil: produção da submissão social*. In: **I CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS**, 2000, Recife, mime.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. *Currículo e política cultural*. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CRUZ, Manoel de Almeida. *A pedagogia interétnica na Escola Criativa Olodum e na rede municipal de ensino*. In: **Gbàlà**. Aracaju: Saci, 1996.

CUNHA JR, Henrique. *Africanidades brasileiras e pedagogias interétnica* In: **Gbàlà**. Aracaju: Saci, 1996.

CUNHA JR, Henrique. *Afrodescendência, pluriculturalismo, e educação* In: **Pátio**, ano 2, nº 6, pp. 21-24, ago/out 1998.

_____, *Afrodescendência, pluriculturalismo e educação*. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 10, Porto: Afrontamento. out. 98

FREDRICKSON, George M. *Uma história comparada do racismo: reflexões gerais*. In: WIEVIORKA, Michel (org.). **Racismo e modernidade**. Tradução Luís de Barros. Portugal: Bertrand, 1995. p. 44-55.

GAGNEBIN, Jean-Marie. *Prefácio - Walter Benjamin ou a história aberta*. In: WALTER, Benjamin. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: 1994. (Obras Escolhidas;v.1)

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03**. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão tupiniquim**. 7.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985.

LOPES, Dilmar Luiz. *Mobilidade social e identidade racial: o negro na perspectiva do ensino superior*. In: **I CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS**, 2000, Recife, mime.

MARROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto. *A teoria crítica e a educação: da Escola de Frankfurt ao Pós-estruturalismo* In: **Teoria Social e Educação**. Porto: Afrontamento, 1997.

_____ & HABERMAS, Jürgen, *Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada*. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 10, Porto: Afrontamento. out. 98

MUNANGA, Kabengele. *Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil*. In: SCHAWARCZ, Lilia Moritz, REIS, Leticia de Souza (orgs.) **Negras Imagens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

PETTIGREW, Thomas F. & MEERTENS, R. W. *Racismo velado: dimensões e medidas*. In: WIEVIORKA, Michel (org.). **Racismo e modernidade**. Tradução Luís de Barros. Portugal: Bertrand, 1995. p. 110-128.

SANTANA, Moisés de Melo. **OLODUM – curricularidade em ritmo de samba-reggae – carnavalizando a educação**. Tese de doutorado. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação – Currículo, PUC, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo da miscigenação: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Kátia Elenise Oliveira da. **O papel do Direito Penal no enfrentamento da discriminação**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia da educação em tempos pós-modernos*. In: **Teoria crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

_____, *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Francisca M. do Nascimento. *Influência da escola no desenvolvimento da auto-estima de alunos negros pré-adolescentes*. In: **I CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS**, 2000, Recife, mime.

SUNDIATA, Ibrahim. *Repensando o africanismo da diáspora*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.