

SHIRLENE DE ARAUJO PREZOTO

O PROBLEMA É A COR: discriminação racial na escola.

GOIÂNIA

2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
INSTITUTO GOIANO DE PRÉ-HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

O PROBLEMA É A COR: discriminação racial na escola.

Shirlene de Araujo Prezoto

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Marlene Castro Ossami de Moura

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural

Goiânia - 2007

O PROBLEMA É A COR: discriminação racial na escola.

Shirlene de Araujo Prezoto

Data: ____ / ____ /2007

Profª. Drª. Marlene Castro Ossami de Moura - UCG
Orientadora

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – UFG

Prof. Dr. Roque de Barros Laraia – UCG

Suplente:

Profª. Drª. Izabel Missagia de Mattos

À Deus pela minha vida

À Etelvina Carlos de Araújo, mãe e mestra,
que me ensinou o sentido da integridade.

À Marlene Castro Ossami de Moura, alicerce
fundamental para minha trajetória intelectual.

Ao meu esposo Giumar, força silenciosa,
paciência que edifica.

Aos meus filhos Leandro e Luciano, como
exemplo que limites podem ser superados.

À Suely e Shirley, irmãs e amigas,
companheiras em tantas caminhadas.

À memória de meus sogros, José e
Deolinda, que deixaram em minhas
lembranças palavras fortes que me
conduziram pela vida.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. (FREIRE, 1983, p.29).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as relações étnico-cultural/racial no ambiente escolar de educação básica, e tem por objetivo trazer à tona a importância e a necessidade da desconstrução social do preconceito e da discriminação racial que são atribuídos à população negra. Mostra através da história brasileira, desde a colonização aos dias atuais, as ideologias sob as quais foram construídas as relações entre negros e brancos, com grandes desvantagens para os primeiros, especialmente, em sua trajetória em busca da escolarização e ascensão social. Conclui que o preconceito e a discriminação racial nas escolas se apresentam de forma sutil e disfarçada, pois no imaginário brasileiro, as relações raciais são cordiais. Nega-se a existência do preconceito e da discriminação, apesar de estudos mostrarem índices significativamente perversos para a população negra brasileira, ficando constatado o chamado “jeitinho brasileiro” de discriminar, também considerado como o “racismo à brasileira”. Por fim, procura suscitar o debate sobre as representações sociais negativas colocadas à população negra por meio de estigmas e estereótipos, abordando particularmente a questão da educação étnico-racial no espaço escolar, a partir da Lei Federal nº. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Palavras-chave: negro e educação; relações raciais; discriminação racial; ação afirmativa; educação básica.

ABSTRACT

This work presents a reflection about the ethnic-cultural/racial relations in the primary school environment, and has as its objective to highlight the importance and the necessity of a social deconstruction of prejudices and racial discrimination, which are attributed to the black population. It shows through Brazilian history, from its colonization to current times, the ideologies on which the relationship between blacks and whites was constructed, with great disadvantages for the first, especially, in their quest for education and social ascension. It is concluded that prejudice and racial discrimination in schools are presented in a subtle and disguised way, for in Brazilian minds, the racial relationship is cordial. The existence of prejudice and discrimination is denied, even though studies show significant malicious rates for the Brazilian black population, verifying the so called “Brazilian knack” of discrimination, also known as “racism Brazilian style”. Finally, it seeks to evoke the debate about the negative social representations imposed on the black population through stigmas and stereotypes, approaching particularly the issue of ethnic-racial education in schools, under Federal Law number 10.639/2003, which establishes imperativeness in teaching Afro-Brazilian History and Culture from elementary to high school level within government and private establishments.

Key words: black and education; racial relations; racial discrimination; affirmative action; primary education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12	
CAPÍTULO I		
REVISITANDO UMA HISTÓRIA DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO		
1. Democracia racial: problematização e perspectivas.....	22	
2. Dimensões históricas para uma educação anti-racista.....	27	
3. Raça/cor.....	40	
4. Educação e discriminação.....	48	
CAPÍTULO II		
(RE)VENDO A DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA.....	66	
1. Reflexos do preconceito racial.....	68	
2. A discriminação pela cor.....	89	
CAPÍTULO III		
EDUCAÇÃO CIDADÃ COMO FORTALECIMENTO DO PATRIMÔNIO		
ÉTNICO-CULTURAL.....		100
1. Educação como reprodução e continuidade.....	109	
1.1. Superação da discriminação racial nas escolas.....	114	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123	
ANEXOS.....	131	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Representação da cultura negra para os professores.....	69
Tabela 1.1 – Memória dos alunos sobre a escravidão.....	69
Tabela 1.2 – Conhecimento dos alunos sobre Zumbi dos Palmares.....	70
Tabela 1.3 – Reconhecimento da cultura negra pelos alunos.....	70
Tabela 2 - Cor e discriminação racial – professores/alunos.....	73
Tabela 2.1 – Autodeclaração de cor.....	73
Tabela 2.2 – Constatação da discriminação racial na escola.....	73
Tabela 2.3 – Procedimento em caso de preconceito racial na escola.....	74
Tabela 2.4 – Casos de discriminação.....	74
Tabela 2.5 – Tratamento diferenciado para brancos e negros.....	74
Tabela 2.6 – Preconceito velado no Brasil.....	75
Tabela 3: Nível de preconceito entre os alunos.....	79
Tabela 4: Importância, conhecimento e aplicabilidade da Lei 10.639 para o professor e para o aluno.....	83
Tabela 4.1 - A escola com o estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira.....	83
Tabela 4.2 – Conhecimento da Lei nº10.639/2003 pelos professores.....	84
Tabela 4.3 - Aplicabilidade e importância da Lei 10.639/2003 para os alunos.....	84
Tabela 5: Aproveitamento escolar: aprovação e reprovação no ano de 2006.....	86
Tabela 6 – A (in)visibilidade do negro na representação escolar.....	88
Tabela 7 – Auto-identificação Cor/raça.....	90
Tabela 8 - Discriminação racial.....	90

Tabela 9 – Oportunidade (para o gênero masculino).....	93
Tabela 9.1 – Oportunidade (para o gênero feminino).....	93
Tabela 9.2 – Capacidade intelectual julgada pela cor.....	93
Tabela 9.3 – Aproveitamento escolar julgado pela cor.....	94
Tabela 10 – Aceitação do negro como superior.....	96
Tabela 10.1 – Aceitação do negro como igual.....	96

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS.....	131
Anexo 1 - Lei nº. 10.639/2003.....	132
Anexo 2 - Questionário 1.....	133
Anexo 3 - Questionário 2.....	136
Anexo 4 - Questionário por imagens 3.....	138
Anexo 5 - Tabela Geral – escola pública.....	145
Anexo 6 - Tabela Geral – escola particular.....	152

INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Brasileira a educação é um direito de todos. No entanto, é preciso que essa educação tenha qualidade, que promova o respeito às diferenças culturais, que colabore com a promoção da igualdade de oportunidades, que reverta possíveis atitudes racistas no cotidiano escolar, que construa a cidadania numa sociedade pluriétnica e multicultural, pois é difícil ao preconceito resistir à luz advinda do conhecimento e do estudo objetivo.

Em todo lugar e a todo o momento, atitudes de preconceito e de discriminação se sucedem no Brasil. As pessoas fingem não ver e preferem não discuti-las. Falar do racismo como um problema que só existiria em outros países é muito cômodo. A questão é admitir que o racismo também esteja presente no Brasil e que o negro é uma das vítimas prediletas desse racismo.

Durante muito tempo, a discussão sobre a questão racial no Brasil esteve relegada a uma espécie de quarto dos fundos da ciência social. Afinal, ela já fora resolvida pela elite dominante, com a sua “democracia racial”, que guindou o Brasil por algum tempo, aos olhos de si mesmo e dos outros, à condição de paraíso mundial das relações de raça.

Em tempos mais atuais as pesquisas quantitativas têm permitido determinar com precisão o papel desempenhado por negros e brancos na sociedade brasileira, as distâncias que os separam nas arenas da educação, do mercado de trabalho, da mídia, da justiça e da política, para citar apenas as mais decisivas para a vida dos cidadãos - põe a descoberto a interferência da discriminação racial.

O Brasil assiste a um fenômeno sem precedentes na experiência jurídica nacional: a crescente judicialização de certas temáticas, isto é, o crescimento de demandas populares encaminhadas para o Poder Judiciário, amparadas pela Constituição, notadamente com o objetivo de fazer valer direitos anunciados formalmente, mas ineficazes no cotidiano. O direito à educação situa-se perfeitamente no rol dessas demandas, de modo que já não causa mais estranheza a propositura de ações judiciais que visam a obrigar o Poder Executivo a aplicar percentuais orçamentários na área de educação, ou a disponibilizar vagas nas escolas.

Ainda que tenham sido ações isoladas, este fenômeno ilustra, de um lado, a ampliação da consciência social de direitos e, de outro, a expansão do controle exercido pela sociedade civil sobre a ação do Estado, especialmente no tocante às obrigações previstas em lei e, não raro, ignoradas pelos dirigentes públicos.

Sendo a educação um direito público, nada mais natural que os indivíduos, sobretudo em ações coletivas, demandem o Estado, responsabilizando-o pelas carências, pela exclusão e outras violações de direitos que decorram de ações ou omissões das políticas educacionais.

No caso específico do problema da desigualdade e da discriminação racial no sistema escolar, é flagrante o hiato que separa os enunciados legais, os direitos anunciados nos tratados internacionais da alarmante realidade, visível a olho nu, diagnosticada nos estudos e pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro.

Durante longo período se acreditou que a experiência de discriminação racial em sala de aula teria como sujeitos, via de regra, professor *versus* aluno, e, uma vez ocorrida a discriminação, a solução passaria pela incriminação – a sanção penal do professor acusado de discriminação. Contudo, não se trata de um conflito entre indivíduos, mas entre o Estado e uma parcela significativa da população brasileira – ao menos metade dos brasileiros, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2000). Ademais, tão ou mais importante do que punir comportamentos individuais, é a implantação de políticas públicas educacionais que assegurem eficácia ao princípio da igualdade racial.

Mais do que punir, prevenir. Mais do que combater a discriminação, promover a igualdade. Um caminho possível para se cumprir este desiderato deverá passar, necessariamente, pela diminuição e mesmo pela eliminação da distância que separa a igualdade prevista na norma legal das desigualdades que decorrem da omissão e da ineficiência das políticas educacionais.

Ao iniciar o Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural, na Universidade Católica de Goiás, e, especificamente, ao contato com a disciplina Patrimônio Étnico e Cultural Brasileiro, no primeiro semestre de 2006, a pesquisadora passou a refletir sobre as relações étnico-raciais em seu próprio ambiente de trabalho - escolas da rede de ensino municipal de Anápolis. O desejo de contribuir para um melhor entendimento de como são

construídas as relações raciais no ambiente escolar e como estas contribuem para a formação da identidade das crianças e jovens negros, motivou a pesquisa.

Portanto, esta dissertação tem como objetivo central compreender como se dão, no cotidiano escolar, as relações raciais e como se expressam as diferentes dimensões desta problemática no dia-a-dia das escolas. Ainda, busca refletir sobre o apoio que medidas voltadas para o combate às desigualdades raciais na educação, especificamente a Lei 10.369/2003¹, que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, traria para os negros e todos os demais integrantes da comunidade escolar, em um possível (re)pensar sobre essas relações.

O estudo realizado caracterizou-se por seu caráter exploratório, procurando enfatizar uma visão ampla e geral da temática. Iniciou-se em junho de 2006 e foi concluído em julho de 2007. A metodologia empregada, a princípio, constituiu-se do levantamento bibliográfico, que permitisse uma visão maior do problema e ofertasse embasamento teórico para a pesquisa de campo. Não teve a pretensão de ser exaustivo, tarefa hoje quase impossível de ser realizada. Buscou-se a convergência entre as abordagens qualitativa e quantitativa, tendo sido utilizados como instrumentos, entrevistas, gravação em áudio, diário de campo e questionários.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foram escolhidas três escolas - duas da rede pública e uma particular - de ensino fundamental e médio. As escolas da rede pública se subdividem em municipal (ensino fundamental) e estadual (ensino médio). Ambas estão situadas no mesmo bairro e no mesmo quarteirão da periferia norte da cidade de Anápolis – em um bairro densamente povoado, às margens da rodovia Br 153, com mais de quarenta anos de existência. Essas escolas funcionam em três turnos há mais de vinte e cinco anos, com estrutura física precária. Não possuem biblioteca ou laboratórios. A quadra de esportes, em más condições é sem cobertura. Como ponto positivo destaca-se a formação do corpo docente com, em média, 78% dos professores com cursos de especialização². As escolas em questão possuem cerca de mil e cem alunos cada.

A escola particular engloba, no mesmo estabelecimento, as duas modalidades de ensino (fundamental e médio), está localizada na região centro-sul, possui boas condições físicas, laboratório de informática e de ciências naturais, parque infantil e quadra coberta

¹ Ver no anexo 1, p.137.

² Dados fornecidos pela direção das escolas envolvidas.

poliesportiva. Funciona em dois turnos (matutino e vespertino), com o total aproximado de quinhentos alunos, o corpo docente também é, em sua grande maioria, especializado.

A escolha por se trabalhar com duas redes de escolas, pública e particular, obedeceu ao desejo de investigar as relações entre contextos escolares que lidam com diferentes tipos de clientela. A hipótese de trabalho que orientou a seleção das escolas considerou que a escola lida sempre com dificuldade com a diferença e o pluralismo sócio-cultural. Existe sempre uma ruptura entre a cultura escolar/cultura da escola³ e o universo cultural da sua clientela. No entanto, esta tensão e/ou conflito se manifesta de diferentes maneiras, tem "rostos" distintos, na escola pública e na escola particular.

Uma questão básica, que perpassou todo o trabalho realizado, está referida ao próprio sentido da escolarização na sociedade atual e, mais concretamente, ao papel do ensino fundamental e médio. Tendo-se presente a afirmação de Perez Gomez (Apud CANDAU, 2002, p.21) de que a escola deveria ser concebida como “um espaço de cruzamento de culturas e exercer uma função de mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações”, o universo escolar pesquisado revelou-se bastante longe desta possibilidade. Em linhas gerais, apresentou-se bastante uniforme e auto-referido, distante de ser um espaço dinâmico e plural, que favorece o diálogo entre diferentes culturas.

Os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram de caráter intencional, no sentido de buscar sujeitos específicos, que qualitativamente correspondessem aos objetivos: negros (também os pardos de pele mais escura), por serem a minoria, correriam o risco de exclusão se o critério fosse aleatório ou por indicação ou ainda sorteio. Incluídos estes, o número dos pesquisados foi preenchido com outros alunos correspondendo à fileira da qual fazia parte o aluno negro escolhido na sala de aula. Teve-se o cuidado de não se falar em seleção, apenas pediu-se que os alunos de determinadas fileiras colaborassem respondendo ao questionário, com o aval do professor presente, que também o faria.

³ Segundo Forquin, a cultura escolar pode ser definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados” rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (1993, p. 167).

Ainda de acordo com Forquin, “a escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (...) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar”. (Ibidem).

Foram aplicadas três modalidades de questionário: um para anos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, outro para professores e um terceiro por imagens para alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Sendo que para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, alguns conceitos como preconceito, mistura de raças, discriminação racial e ações afirmativas, tiveram que ser explicados e ilustrados com exemplos para um melhor entendimento dos alunos dessas turmas. As questões foram todas objetivas e de múltipla escolha, com a indicação de se assinalar uma única opção⁴.

Para os alunos do 1º e 2º anos, que ainda estão em processo de alfabetização, especialmente na escola pública, foi aplicado um questionário por imagens de pessoas. Neste caso, a pesquisadora, com base nas imagens de pessoas negras, brancas e pardas, entrevistava individualmente as crianças que falavam ou apenas apontavam para a imagem como resposta à indagação⁵.

O questionário 2 foi dirigido aos professores das séries entrevistadas, com questões abertas e fechadas, envolvendo a questão das relações raciais e a perspectiva para a implantação da Lei 10.369/2003 sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, como forma de eliminação de discriminações e promoção da inclusão social e cidadania para todos⁶.

Como não se esperava que os alunos entrevistados assumissem abertamente seus preconceitos, o questionário 1 trazia questões voltadas para a aferição indireta de preconceito de cor e uma bateria de sete frases, em sua maioria propositadamente preconceituosas, presentes na linguagem cotidiana da população, para as quais se mediriam graus de concordância e discordância.

O questionário 1 e o questionário por imagem 3 foram aplicados a dez alunos de cada série, do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, respectivamente, tanto na escola pública como na particular, perfazendo um total de duzentos e quarenta estudantes. O questionário 2 contemplou vinte e quatro professores, que ministravam aula no momento em que seus alunos eram entrevistados. Assim, respondiam às perguntas simultaneamente aos seus alunos.

⁴ Ver questionário 1 no anexo 2, p.138.

⁵ Ver questionário 3 no anexo 4, p.143.

⁶ Ver questionário 2 no anexo 3, p.141.

Além dos questionários, foram entrevistadas duas coordenadoras do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, as diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras das escolas envolvidas, mães e avós de alguns dos alunos entrevistados (encontradas no momento em que buscavam o aluno ao término do turno), num total de vinte e duas pessoas.

Realizar essa pesquisa de campo não foi uma missão considerada “amena”, pois algumas barreiras tiveram que ser transpostas. Especialmente na escola particular o acesso não foi imediato. A diretora desse estabelecimento a princípio disse não achar que a pesquisa alcançasse algum proveito em sua escola porque ali não existia preconceito ou discriminação de qualquer tipo “todos eram tratados igualmente” e nunca houve queixa de nenhum aluno que se sentisse discriminado. Depois de muita argumentação, inclusive de que a pesquisa poderia também revelar a inexistência de qualquer espécie de preconceito naquela escola e que os nomes seriam preservados, foi concedido um espaço de trinta minutos do último horário por dia. Assim, nessa escola a pesquisa demorou um pouco mais - vinte e dois dias. Ainda, interrompidos por atividades acadêmicas como apresentações, semana de provas e aulas “importantes” que não podiam ser cedidas pelo professor.

Nas escolas públicas o acesso foi mais fácil, porém, da mesma forma que na escola particular, pouca ou nenhuma importância foi dada à pesquisa. As diretoras também argumentaram que não existia discriminação racial em suas unidades escolares. Outra dificuldade nas escolas públicas foi em relação aos familiares entrevistados que, inicialmente, tinham medo de falar e seus filhos serem “marcados” ou “perseguidos”, por professores.

A abordagem antropológica foi o fio condutor desse estudo. Assim, os trabalhos de campo mantiveram-se constantemente vinculados a uma prática etnográfica que, segundo Clifford Geertz, implica em uma atividade que vai além de uma coleta de dados objetivos ou de uma simples descrição. Segundo ele, uma análise antropológica implica em uma descrição densa, uma escolha entre estruturas de significação e a determinação de sua base social e sua importância (1989, p.19).

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos,

praticar a etnografia e estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle (p.15).

O que o etnógrafo enfrenta, de fato (a não ser quando está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar os dados), é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas as outras. Isso significa, primeiro, apreender; depois, interpretar e, por último, apresentar.

Uma descrição densa não é sinônimo de texto longo e complexo, mas um texto que apresenta as evidências imbuídas de significados, que permitiram ao observador interpretar os sentidos que fazem num dado contexto cultural, emitindo suas asserções que possibilitam a ele e a outros compreender uma dada questão. As evidências são os dados extraídos do campo (partes das notas de observações, falas ou questionários colhidos no campo). Tornam-se evidências exatamente quando seguidas da interpretação na qual agregamos os significados apreendidos da cultura corrente, permitindo melhor compreensão do fenômeno a que se referem. A densidade também se relaciona à experiência do investigador. No caso da pesquisadora, uma história de vida profissional na área da educação, de relações sociais e de formação acadêmica na área das ciências humanas, enfim, de leituras sobre o objeto em observação, certamente influenciou na apreensão dos sinais que foram interpretados à luz de um contexto de vida e de relações interpessoais, e, posteriormente, professados na forma de descrição.

O primeiro capítulo desta dissertação, *Revisitando uma história de preconceitos e discriminação*, retrata conceitos e ideologias das elites dominantes, que ao longo da história brasileira, exploraram, discriminaram, subjugararam e aculturaram o negro, relegando-o a uma situação de marginalização, de rejeição social.

Os negros africanos foram capazes de influenciar e moldar a cultura brasileira tão profundamente e, no entanto, ainda permanecem política e economicamente em profunda desigualdade de direitos. A importante contribuição da matriz negra para a formação da sociedade brasileira não teve o devido lugar na história, estabelecida através de uma visão

branca, cristã e eurocêntrica. A cultura africana e afro-brasileira ficou relegada ao *status* de folclore.

Ainda no capítulo I é retratada a exclusão dos negros dos campos cultural e de trabalho nos processos pós-escravidão, evidenciando uma política de embranquecimento racial a partir do imigrante branco europeu, para formar a futura nação brasileira, uma idéia de purificação da raça brasileira, editada pelas elites por volta de 1890 (primeira lei de imigração sancionada). Essa política de importação de imigrantes para o Brasil colocou os afro-descendentes e os africanos libertos numa condição de extrema miséria. Não havia condição de competição entre africanos e afro-descendentes que viveram como escravos, com os imigrantes que vinham de outras realidades com condições de negociar a sua força de trabalho e com experiência de organização social.

No campo educacional, a trajetória do negro no Brasil passa por barreiras legais e sócio-econômicas, enfrentando sempre a discriminação e o preconceito. Um racismo negado no discurso, mas evidenciado na prática e até mesmo no silêncio que naturaliza as questões de discriminação e dá invisibilidade ao negro.

Por fim, o capítulo I aponta que, na atualidade, a sociedade brasileira tem ferramentas democráticas, amparadas a partir das diretrizes para a educação instituídas pelo Ministério da Educação, para construir uma outra história de visibilidade do afro-descendente na escola e na sociedade.

O capítulo II apresenta a sistematização dos dados da pesquisa de campo, mostrando que o preconceito e a discriminação racial ainda hoje estão presentes de forma acentuada, tanto na escola pública como na escola particular. Ainda, que os docentes não tomaram conhecimento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica. Há um certo interesse nesse estudo, porém ele é visto, pelos docentes entrevistados, mais como uma disciplina do que como um instrumento facilitador para promoção de discussões sobre as questões raciais ou no redimensionamento do *status* da cultura afro-brasileira e africana no contexto histórico nacional.

Os dados do capítulo II apontam também para a invisibilidade do negro nas representações escolares como papéis principais em dramatizações, representante de classe e provas de conhecimento. Mostra ainda que há desigualdade de oportunidades, pois na rede

privada de ensino o contingente negro é bem inferior, sendo a grande maioria branca. Outro dado que instiga reflexão é a grande rejeição das crianças entre seis e sete anos para com o negro(a), observada através dos dados coletados em um questionário por imagens a eles apresentado. Fato esse que remete aos mecanismos de fronteira étnica que foram estabelecidos historicamente pela sociedade branca. Bloqueios estratégicos que começam no seio da família e passam pela educação fundamental até a superior, passam pela restrição no mercado de trabalho, pelas barreiras nos casamentos interétnicos entre outras.

O capítulo III reflete que para as escolas é fundamental o desenvolvimento de uma política de formação docente para o trato das questões pertinentes ao tema das relações étnico-raciais presentes no cotidiano escolar e, sobretudo, ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, já que os profissionais da educação não possuem, em sua maioria, conhecimento sobre a História da África ou tampouco experiência consistente em educação das relações étnico-raciais. Tal desconhecimento e inexperiência implicam em baixa efetivação na aplicação da Lei Federal 10.639/2003, e, sobretudo, dificultam a realização de uma educação anti-racista.

A educação para a cidadania que se propõe no capítulo III, converge para a educação das relações étnico-raciais e pode, conforme expressa o Parecer CNE/CP 3/2004:

Oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas.

Esse processo educativo encontra embasamento nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, também apontados no Parecer CNE/CP 3/2004. Entre outros aspectos, conduz à compreensão de que a sociedade brasileira é formada por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira sua história, significando que diversidade não é sinônimo de inferioridade.

O processo educativo, segundo Paulo Freire, pode funcionar como estabilizador da cultura ou como fator de mudança. Ele afirma que o ser humano é um ente aberto um sujeito em trânsito e que tal transitividade faz dele um ser diferente. Defende uma posição firme

quanto à função da educação no processo de democratização do País. Compreende e discute a posição do homem tanto no aspecto natural, biológico, como no aspecto cultural. Como ser aberto, está sujeito à transitoriedade, a mudança, que faz dele um ser histórico, um ser cultural. É necessário sintonizar a educação com o seu tempo, integrar o homem na sua realidade para que ele se sinta participante. Conforme Freire (2002, p.10):

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente.

Este trabalho não tem a pretensão de indicar metodologias ou formas de conduzir o processo educativo no que diz respeito às relações étnico-raciais. Visa abrir um espaço para a reflexão e discussão dessas relações na escola, considerando a cultura negra como expressão de um patrimônio afro-brasileiro, a ser valorizado e, respaldado pela Lei 10.369, assumido, sobretudo, como parte integrante e significativamente importante do Patrimônio Cultural Brasileiro.

CAPÍTULO I

REVISITANDO UMA HISTÓRIA DE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO

“Não tenho um caminho novo. O que eu
tenho de novo é o jeito de caminhar”.
Thiago de Melo.

1. DEMOCRACIA RACIAL: problematização e perspectivas

Ao se abordar o tema discriminação racial envolvendo o negro, é comum ouvir-se: “Aqui nós não temos esse tipo de problema”. Muitas vezes isso é dito pelo próprio negro. Essa alegação sempre é utilizada como forma de não se enfrentar o problema ou por comodidade. É mais fácil falar e buscar exemplos da situação em outros países, como os Estados Unidos e África do Sul, condenando-os pelas formas escandalosas de segregação racial, lá, bem distante do “paraíso da democracia racial”, o Brasil. Nesse sentido, Célia Marinha de Azevedo registra a intervenção do escritor afro-americano e abolicionista, Frederick Douglas, numa palestra em 1858, em Nova York, que imbuído da ideologia da democracia racial afirmativa:

Mesmo um país católico como o Brasil – um país que nós, em nosso orgulho, estigmatizamos como semibárbaro – não trata as suas pessoas de cor, livres ou escravas, do modo injusto, bárbaro e escandaloso como nós tratamos. (...) A América democrática e protestante faria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico (DOUGLAS, apud AZEVEDO, C., 1996, p.150).

Revisitar a História não é falar apenas do passado, pois há um processo de continuidade do passado ao presente. O que aconteceu no ontem tem conseqüências no hoje,

como este terá no amanhã. Assim, quando se busca um olhar para a história do negro no Brasil, é com o intuito de apontar um entendimento sobre a situação atual desse contingente.

O Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo, depois da Nigéria. Contudo, o que se verifica, desde a “Abolição” dos escravos africanos neste país, é que há uma dificuldade de inserção do negro e sua ascensão em áreas do mercado de trabalho de maior status social. Reserva-se a ele apenas a ocupação das áreas de menor remuneração e projeção social. Este fato é bastante sério e gera problemas sociais graves, demonstrando a presença de vários fatores que impedem essa inserção: problemas históricos, educacionais e governamentais, gerados pelo racismo sempre presente na sociedade brasileira.

A formação histórica desta sociedade está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade⁷. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social.

É atribuído à sociedade do “eu” tudo o que for mais elaborado ou civilizado. Já a sociedade do “outro” é marcada pela retificação de idéias etnocêntricas. Caracterizando-se como primitivo, não-humanizado, ele é percebido como um "intruso" que trará a desordem. A palavra desordem, nesse sentido, é percebida como algo ruim. A conotação que lhe é atribuída é de destruição. Para que essa destruição não ocorra, busca a sociedade do “eu” uma forma de proteger-se desse efeito desestabilizador, mediante a neutralização do desconhecido. Portanto, para evitar o possível caos, busca manter o *status quo*, para o que é necessário calar o “outro”, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença (MENEZES, 2002, p.18).

A escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído. Desigualdades no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persistem, ainda que se manifestem hoje de forma menos maciça e mais sutil. Essas disparidades são moduladas por filtros sócio-econômicos, raciais, localização espacial (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública e particular).

A educação é o fator-chave, para se provocar mudanças que superem ou ajudem a reduzir as diferenças sociais. Contudo, quando este desequilíbrio é analisado de modo preconceituoso, a sociedade encoraja resistências ideológicas e retóricas, que trazem

⁷ A palavra alteridade, com o prefixo *alter* do latim possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com o outro.

dificuldades adicionais e evitam a identificação correta do problema. As possibilidades para se adotar políticas públicas efetivas são assim reduzidas, a não ser que análises imparciais e sem preconceitos sejam realizadas, sobre a falta de oportunidades iguais entre os negros e os brancos no sistema educacional.

Apesar da importância que a educação tem no Brasil, como fator de mobilidade social, ela tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento de ocultação das conseqüências sociais do racismo, na medida em que as diferenças educacionais, evidenciadas entre brancos e negros, são usadas para justificar as desigualdades raciais. Nega-se, assim, a prevalência de práticas discriminatórias de cunho racial no acesso e permanência da população negra nos ciclos formais do sistema educacional.

A ideologia da democracia racial, que celebrou a mestiçagem no Brasil, não teve como plataforma política restaurar ou promover uma igualdade racial no sistema escolar - nem no básico, nem no superior. Em uma palestra proferida em 1995, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Carlos Hasenbalg ofereceu a seguinte resposta a uma pergunta sobre os estudos das relações raciais no meio acadêmico:

Há vinte anos eram muito poucas as pessoas trabalhando esse tema. Eu tive medo de publicar o meu livro em 1979. Dez anos antes, Florestan Fernandes tinha sido expulso da USP, aposentado compulsoriamente. Durante todo esse período não se falou nada no país sobre relações raciais. Depois que Florestan publicou *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, em 1965 e em 72 publicou *O Negro no Mundo dos Brancos*, a produção na ótica sociológica era ínfima, as condições políticas não eram propícias. A Antropologia, sim, continuou estudando o candomblé, a umbanda, que não eram coisas tão 'perigosas' (HASENBALG, 1998, p 36).

“É complexo e escorregadio o terreno da cultura” (VALENTE, 1996a, p.17), ao se considerar a construção do significado, partilhado ou não, de aspectos fundamentais da vida individual e social. Em decorrência disso é também escorregadio e complexo o terreno no qual se desenvolvem discussões, propostas e negociações que visem promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural. Nele, contudo, o diálogo da antropologia e da educação se torna possível, mesmo marcado por encontros e desencontros, união e desunião, revelando as "frágeis fronteiras existentes em contextos e demandas comuns" (GUSMÃO, 1997a, p.5).

Em 1950 a UNESCO promoveu um programa de estudos sobre as relações raciais no Brasil fortemente marcado pela impressão de harmonia nas relações entre negros e brancos que o país oferecia aos estrangeiros. A motivação original para a realização do programa era tomar o Brasil como uma possível saída diante do terror europeu do holocausto vivido na

Segunda Guerra Mundial. Esse projeto teve como mentores brasileiros o antropólogo Artur Ramos e depois de sua morte, em 1949, o sociólogo Luis Aguiar Costa Pinto. Esse projeto gerou grande quantidade de estudos sobre as relações raciais que tinham como cenário a comparação com os Estados Unidos e, de certa forma, fundou a sociologia brasileira contemporânea.

A maioria desses estudos, no decorrer das décadas de 1950 e 1960, provocou o contrário da imagem inicial de harmonia racial. Mesmo relativizando o racismo brasileiro em contraste com outros países, como os Estados Unidos e a África do Sul, esses estudos acabaram formulando um “problema racial brasileiro” que explicava a desigualdade nas relações entre brancos e negros. Os estudos descreveram uma sociedade em que a classe era mais importante que a raça nas relações sociais. Falavam de um preconceito que tinha origem na sociedade escravista e se constitui em uma sobrevivência desse passado. E, ao discutirem o sistema brasileiro de classificação racial, apontaram para sua “estrutura ambígua e indefinida” (MAGGIE; REZENDE, 2001, p.13). Houve a necessidade de uma reordenação teórica e metodológica por parte de alguns cientistas sociais⁸, que, preocupados não apenas com o tema acadêmico, mas também com os problemas étnicos emergentes na sociedade brasileira e os possíveis conflitos raciais daí decorrentes, tentaram uma revisão do passado escravista e do presente racial, social e cultural das populações negras do Brasil. O negro deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a sujeito ativo no processo de elaboração do conhecimento (MOURA, 1988, p.30-31).

Desse momento de reflexão surgem várias entidades negras de reivindicação, não apenas pesquisando dentro de simples parâmetros acadêmicos, mas complementando-os com uma práxis atuante, levantando questões, analisando fatos, expondo e questionando problemas, e, finalmente, organizando os negros, através dessa reflexão crítica, para que os problemas étnicos sejam solucionados.

Depois do projeto da UNESCO no Brasil (1950) e, sobretudo, durante as décadas de 1970 e 1980, os estudos tinham se voltado muito mais para as desigualdades culturais. Tais estudos apontavam para a defasagem cultural entre brancos e negros, o que levou os seus seguidores a buscar uma cultura essencialmente “negra”. Nessa busca produziram-se vários trabalhos sobre candomblé, umbanda, samba e carnaval.

⁸ Destacando-se no particular, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Roger Baatiste, Thales de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Emília Viotti da Costa, L. A. Costa Pinto, Clóvis Moura, Jacob Gorender, Lana Lage da Gama Lima, Luís Luna, Décio Freitas, Oracy Nogueira, Joel Rufino dos Santos, Carlos A. Hasenbalg e alguns outros.

Josildeth Consorte (1997, p.27) reporta-se à história das relações culturais e raciais. E, particularmente, sobre a herança culturalista de Franz Boas e da penetração de seu pensamento no Brasil nos anos 1930:

O culturalismo como esforço de compreensão da diversidade humana constitui-se no processo de crítica ao evolucionismo, caracterizando-se, fundamentalmente, por duas rupturas: uma com o determinismo geográfico e outra com o determinismo biológico.

Essa vertente do pensamento antropológico recusa as determinações do meio físico e raciais como responsáveis pela diversidade de modos de vida, conferindo à cultura o primado de sua explicação. No entanto, quando essa vertente penetra no Brasil, passa a inspirar

Uma postura que se coloca na contramão daquilo que se deveria esperar de uma orientação inspirada pelo culturalismo, isto é, de respeito à diversidade cultural na formação do povo brasileiro. Assim, em lugar da valorização da diferença, as preocupações estão voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais de origem dos contingentes envolvidos (p.28).

Outra fundamental questão é a negligência com a qual se trata a História da África e as conseqüências de tal fato no ensino. Ainda mais grave, há alguns conteúdos fundamentais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - especialmente a ênfase na história da África - que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisa nas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que rompa com o eurocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino das escolas.

O artigo de Hebe Maria Mattos, *O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil (2003)*, alerta para a necessidade de um redimensionamento teórico e espacial sobre a questão. Se existia uma tendência dos estudos anteriores no sentido de apontar a necessidade de uma transformação quanto ao ensino de História no Brasil, nos últimos vinte anos, a mesma parece não ter atingido de forma significativa o estudo da história da África e a trajetória do negro no Brasil. A proposta da autora, influenciada pelas reflexões do britânico Paul Gilroy, é de perceber a África, os africanos e a identidade negra do país dentro de um contexto histórico mais abrangente: o Mundo Atlântico.

Quando se rompe com uma perspectiva essencializada das relações entre identidade e cultura, decorre que qualquer abordagem sobre as ambigüidades da identidade negra no Brasil se torna indissociável do entendimento da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico [...]. Gilroy aborda este processo [a afirmação de novas identidades negras] como construção política e histórica fundada em diferentes trocas culturais (africanas, americanas e européias)

através do Atlântico, desde o tráfico negreiro, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de fazer face à discriminação através da construção identitária e da inovação cultural (MATTOS, 2003, p. 129-130).

Pensar o Brasil pluricultural, a proposta levada pelos movimentos sociais à Assembléia Nacional Constituinte de 1988, deveria pressupor um reconhecimento mínimo de que as desigualdades sociais observadas encontram-se também projetadas no plano cultural e, que superar essas desigualdades, implica na necessária incorporação, no plano jurídico, das experiências históricas dos grupos que participaram da construção do país. Significa não negar a cultura a esses grupos, mas sobretudo vê-los, no mínimo, enquanto espectro de uma negação, e, portanto se afirmarem pelo viés da experiência qualificada, marcada, neste caso, pelo racismo.

A seguir contextualizar-se-á o processo histórico de discriminação e preconceito no Brasil, abordando a ideologia racista que tem negado ao contingente negro da população brasileira o seu justo lugar na construção da história da sociedade brasileira. Na trajetória de luta, desse contingente, contra a subjugação, está a busca pela educação formal, como porta de acesso para a visibilidade e mobilidade social.

2. DIMENSÕES HISTÓRICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Difícilmente as teorias sociais acabam tornando-se “credos ideológicos, como o racismo e a luta de classes, adotadas por nações e transformadas em valores nacionais” (DA MATTA, 1983, p.20). As ciências sociais são mais subjetivas, na medida em que difere do modo como as experiências se concretizam objetivamente nas ciências físicas, nas quais as leis podem ser generalizadas para todos os casos do tipo em que se realizou o estudo. Assim, “classes de homens diversos observam fatos e os registram de modo diverso, segundo os seus interesses e motivações; de acordo com aquilo que julgavam importante.” (p.22).

A historiografia oficial não considerou os negros africanos como sujeitos participantes da construção da sociedade brasileira. Vistos como “massa escrava”, durante muito tempo, os negros apareceram em poucos capítulos da História do Brasil e quase nada nas histórias locais

e regionais. No entanto, a população negra, trazida para as terras brasileiras, tinha uma história da vida passada no continente africano, a qual se somou às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente.

Em certos momentos, como pondera Nilma Lino Gomes (2001, p.86),

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

Em um longo processo de aprendizagem, que ocorre não apenas na escola, mas também em casa, na rua, pelos livros, pelo cinema, pela TV, entre outros meios, quase sempre se associa diretamente à escravidão aos negros. Afinal, os quase quatrocentos anos de escravatura negra deixaram profundas marcas, facilmente perceptíveis em histórias e piadas carregadas de preconceito. Ben Marais, em sua obra *Racismo e Sociedade*, declara que

Há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... ‘O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão’. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (apud MUNANGA, 2005, p. 41).

Ao contrário do que a história oficial ensina em muitas escolas brasileiras, os portugueses não encontraram na África negros selvagens e seminus, mas sim encontraram civilizações adiantadas e ricas. A religião, a política e os costumes sociais já estavam formados. Os negros de Ioruba, por exemplo, eram principalmente agricultores, mas os seus tecelões, os seus ferreiros, os seus artistas em cobre, ouro e madeira já gozavam de merecida reputação e excelência. Criavam-se animais de subsistência – vacas, cabras, carneiros, porcos, galinhas e pombos. O cavalo era conhecido há muitos séculos, devido ao contato com os árabes. (CARNEIRO E., 1956, p.77).

O tráfico de escravos africanos inicia-se por volta de 1534, ano em que Portugal invade a Guiné, e vai até 1850, quando é oficialmente proibido no Brasil, por pressões internacionais. Foram aproximadamente 4 milhões de pessoas trazidas de diversos locais da África, contra sua vontade e de tudo despojadas, sendo que muitas ficaram sepultadas no Oceano Atlântico, devido às terríveis condições a que eram submetidas nos navios negreiros ou tumbeiros como eram chamados. “A tese racista dos escravagistas

entendia que os negros eram desprovidos de inteligência e que nem alma tinham” (SANTOS H., 2001, p. 85), e assim, legitimava essa barbárie.

A questão da “alma” do indígena à época do estabelecimento da Colônia, foi motivo de debate entre colonizadores que os escravizavam e os padres jesuítas que os defendiam, com o propósito da catequese. O então Papa Paulo III foi obrigado a intervir, a sustentar seus missionários, a sua Igreja e a afirmar, solenemente, em sua bula *Sublimis Deo*, de 1537, que os índios eram homens e tinham alma: "Nós, ainda que indignos, exercemos na terra o poder de Nosso Senhor (...) consideramos que os índios são verdadeiros homens". Na defesa dos direitos indígenas e de seus bens, o Papa agregava em sua bula "que os ditos índios e todas as outras gentes (...) ainda que estejam fora da Fé de Cristo não haverão de ser privados de sua liberdade e do domínio de suas coisas, antes bem podem livre e licitamente usar, possuir e usufruir de tal liberdade e domínio, e não se deve reduzi-los a servidão". Ao negro não coube bula papal, a sua subjugação era considerada natural. Não se levantaram vozes em sua defesa e ele foi despojado da condição humana para “coisa”. Para eles a Igreja pregava os ensinamentos do livro do Eclesiástico, que recomendava: “Para o asno forragem, chicote e carga; para o servo pão, correção e trabalho. Faze teu escravo trabalhar e encontrarás descanso; deixa livres as suas mãos e ele procurará a liberdade...” (ECLI., 33,25-26).

No início do século XVII, o tráfico negreiro já era um importante e lucrativo setor do crescente comércio colonial português. Os escravos africanos eram considerados altamente atraentes do ponto de vista financeiro, já que representavam o coração de todo o sistema econômico colonial. No dizer do jesuíta André João Antonil, "Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente.". (ANTONIL, apud FREYRE, 2004, p.517).

Os escravos foram originalmente importados para fornecer mão-de-obra numa economia agrário-exportadora. Entretanto, a mão do africano escravizado tudo fez. O suor e o sangue do negro regaram a construção da nova terra onde tudo estava por fazer. Assim, foram utilizados em toda parte – plantações de cana, minas de ouro e diamantes, plantações de café e em todas as esferas de atividades.

Podem-se distinguir dois tipos de trabalho escravo com características próprias: o produtivo, nas lavouras ou nas minas, e o doméstico. Subdividindo ainda mais esses setores de atuação do trabalho escravo, verifica-se que no espaço urbano destacou-se o trabalho dos escravos de ganho e também dos escravos de aluguel. Esses últimos, como o próprio nome diz, eram alugados por seu senhor a terceiros, normalmente eram aqueles que realizavam,

com propriedade, algum ofício como carpinteiros, sapateiros e cozinheiros. E os de ganho, eram os que iam pelas ruas a fim de prestar serviços ocasionais e que deviam, ao fim do dia, entregar aos seus senhores uma quantia previamente fixada. Nestes casos, o proprietário, visando lucros através das atividades do escravo, incentivava-o ao aprendizado de algum ofício para que, posteriormente, como trabalhador urbano e especializado, fosse alugado.

Os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior.

Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (FERREIRA; BITTAR, 2002, p.475).

Apesar de conhecerem bem as tarefas para as quais eram designados, os escravos desenvolviam o trabalho sob chicote. Juntando com as péssimas condições de higiene nas senzalas, a pouca e má alimentação e uma jornada de trabalho de até 18 horas, o tempo de vida dos escravos era em média de 7 anos. Quando morriam, eram imediatamente repostos. Era mais barato ao proprietário comprar um africano novo do que esperar uma criança crescer para se transformar em escrava.

Os negros nunca demonstravam ser passivos. Os movimentos dos cativos contra o sistema escravocrata eram constantes. Suicídios, inclusive os coletivos, privando o senhor de seu investimento; homicídios praticados contra os brancos e as fugas eram maneiras de demonstrar sua rebeldia. Os quilombos, verdadeiras cidades de escravos fugidos, instaladas em locais de difícil acesso, também foram uma alternativa para se livrarem da opressão dos senhores brancos.

Os açoites, os grilhões, a violência sexual e a atribuição de qualidades negativas aos negros faziam parte de um conjunto de instrumentos e “técnicas” de tortura e castigo para domar e subjugar os escravos. E mais do que a subjugação física, o castigo era importante para fazer com que o escravo introjetasse uma idéia negativa de si mesmo.

A procriação entre os negros, estimulada pelos senhores com o objetivo de aumentar o número de escravos não teve bons resultados. Embora existissem negros utilizados como “reprodutores”, havia o problema da desproporção numérica entre homens e mulheres escravos, estas em quantidade bem menor. Isso implicava que uma só mulher podia manter relações sexuais com vários parceiros. Essas relações forçadas acabavam por fortalecer a idéia de promiscuidade dos escravos. (VALENTE, 1987, p.16).

Muitos senhores usavam as negras, principalmente as consideradas mais bonitas, ainda virgens e adolescentes, para a satisfação de seus desejos sexuais. Esses estrupos resultaram em uma grande quantidade de mestiços que, mesmo tendo a pele quase branca, eram considerados escravos. Os primeiros cruzamentos resultaram os “mulatos”. Depois disso, os senhores passaram a preferir as “mulatas” como parceiras sexuais, “para os doces concubinatos ou simples amores de senhor com escrava em que se regalou o patriarcalismo colonial” (FREYRE, 2004, p.384).

Ao serem trazidos para a América portuguesa os africanos viram se desestruturar sua família e todos os seus laços afetivos; ao chegarem ao Brasil essa situação não se modificou, já que o sistema escravocrata tornava quase impossíveis uniões duradouras. Na sua grande maioria viviam em uniões desconhecidas para o Direito. Mesmo que quisessem, era muito difícil manter uma família estruturada, os homens eram obrigados a ver suas esposas constantemente molestadas pelos seus senhores e os pais ficavam inertes aos trabalhos forçados impostos aos seus filhos.

Com o tempo passou-se a incentivar as uniões matrimoniais entre os escravos, o que ocasionou o surgimento de leis que protegiam as famílias escravas, em 1869. Entretanto, isso não ocorria com a finalidade de propiciar bem estar social e moral para os escravos, mas porque se percebeu que “isso tornava os escravos mais produtivos e diminuía consideravelmente as fugas e rebeliões” (RUSSELL-WOOD, 2005. p. 26).

No campo jurídico a situação do escravo negro era diversa da dos demais homens, pois ele não era considerado, pela lei vigente, como ser humano, mas era designado como “coisa”, não passava de um objeto de propriedade. Tanto é que sobre eles são admissíveis institutos jurídicos utilizados para tutelar os bens, como usufruto, condomínio e um conjunto de direitos dominicais (inerentes ao domínio). O escravo era um ser sem personalidade, considerado um bem, era desprovido de toda sua capacidade civil. Como afirma Russell-Wood “Negros e mulatos, livres ou escravos, eram vítimas da forma arbitrária e

discriminatória de justiça proporcionada aos indivíduos de cor. Com a negação do processo legal, a pessoa costumava ser condenada sem defesa” (p.219).

E mais ainda, segundo o mesmo autor:

O uso de certos tipos de roupa era vedado aos negros e mulatos. Não eram admitidos aos mulatos e negros libertos o uso de vestimentas típicas dos brancos, sendo, por sua vez, impedidos de ostentar jóias ou adornos de ouro, sob pena de confisco. Para aqueles libertos que tinham o comércio como profissão não havia medidas jurídicas e fiscais discriminatórias, porém na prática os responsáveis pela fiscalização atuavam de forma dúplice conforme os comerciantes fossem de descendência africana ou européia. As medidas tributárias eram mais estritamente cobradas dos lojistas de cor que de seus colegas brancos. As penas eram impostas com mais rigor. As tabernas e lojas de negros livres eram as primeiras a serem vasculhadas atrás de algo ilegal (p.294).

A rebeldia do escravo se viu limitada, em sua capacidade de funcionar como fator de transformação do sistema, pelas condições materiais, pelas dificuldades de mobilização e articulação de uma classe permanentemente controlada por seus dominadores, e também, pelas suas “condições subjetivas”, traduzidas na impossibilidade do negro atingir uma conscientização de sua situação. Esses limites, impedindo o aprofundamento da “reação rebelde do negro”, estavam determinados pela própria estrutura de produção brasileira. Enfim, todos esses fatores aliados acabaram contribuindo para uma relativa ausência de revoltas, o que desaguou na inevitável marginalização dessa população (LIMA, L. 1981, p.32).

A partir da metade do século XIX a escravidão no Brasil passou a ser contestada pela Inglaterra. Interessada em ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo, o Parlamento Inglês aprovou a Lei Bill Aberdeen (1845), que proibia o tráfico de escravos, dando o poder aos ingleses de abordarem e aprisionarem navios de países que faziam esta prática.

Em 1850, o Brasil cedeu às pressões inglesas e aprovou a Lei Eusébio de Queiroz que aboliu oficialmente o tráfico negreiro. A partir daí o movimento abolicionista ganha maior impulso. Embora o Brasil tenha continuado traficando escravos, depois da proibição ficava cada vez mais difícil e caro conseguir novos escravos. O tempo de vida útil do escravo era curto, a procriação insuficiente, o índice de mortalidade dos escravos recém-nascidos era altíssimo devido às péssimas condições de vida. Os problemas de escassez de mão-de-obra começaram a aparecer. O sistema escravista estava chegando ao fim.

Diferentemente dos Estados Unidos, o Brasil aboliu a escravidão gradativamente. Em 28 de setembro de 1871 era aprovada a Lei Rio Branco (Ventre Livre) que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data. O proprietário deixaria a criança com a mãe até oito anos, quando poderia entregá-la ao governo e receber uma indenização, ou mantê-la consigo até 21 anos, utilizando-se de seus serviços como restituição pelos gastos tidos com o seu sustento. Como elucidam Soares e Santos, essa lei é uma farsa, “poucas crianças são entregues ao Estado e as nascidas naquele ano, só receberiam liberdade em 1892” (SOARES; SANTOS, 2004, p.96), quatro anos após a abolição dos escravos.

Um ponto interessante desta lei é que isentava os senhores de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas” (FONSECA, M. V., 2002, p. 40). Educadas seriam apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Diz o texto da lei que “o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados de poder destes em virtude [...] de maus tratos”.⁹ Na falta dessas associações ou estabelecimentos criados para tal fim, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juizes de Órfãos, que se encarregariam de sua educação.

Foi, portanto, no calor desse debate, que o governo, através do Ministério da Agricultura, passou a destinar recursos a estabelecimentos públicos com o intuito de atender à educação dos ingênuos e libertos. Tal iniciativa, como nos mostra Fonseca, começa a vigorar a partir de 1872, ou seja, um ano após a promulgação da Lei do Ventre Livre (p. 53). Além da capital, seis províncias acolheram os estabelecimentos supracitados: Piauí, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Ceará e Pará (p.155). Porém, os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado, tampouco as educaram (Quadro de Matrícula dos Filhos Livres de Mulher Escrava *apud* FONSECA, M. V., 2002, p. 77).

Maria Lúcia Mott e outros (1988) mostram que, no Rio de Janeiro, após a Lei do Ventre Livre, houve aumento significativo de crianças pardas e negras enjeitadas e entregues à Casa dos Expostos¹⁰. Segundo os autores, o índice de abandono dobrou, no caso dos pardos, e triplicou, no caso dos negros, após a promulgação da citada lei. A hipótese aventada por eles

⁹ Atos do Poder Legislativo, Lei nº. 2.040, de 28 de setembro de 1871. In: Leis do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1871, p. 147-149.

¹⁰ Instituição de recolhimento de crianças abandonadas localizada no Rio de Janeiro, fundada em meados dos setecentos: a Roda dos Expostos, ou Casa dos Expostos, pertencia à irmandade da Santa Casa de Misericórdia.

é de que seria mais vantajoso para os proprietários “abandonarem os filhos de suas escravas na Casa dos Expostos”, e assim poder alugá-las como amas-de-leite, o que “lhes permitia auferir” uma renda muito mais opulenta do que “a oferecida pelo governo em troca de concessão dos ingênuos” (MOTT *et al.*, 1988, p.23).

No ano de 1885 era promulgada a Lei Saraiva-Cotegipe (Sexagenários). O projeto inicial garantiria liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Contudo, o resultado final é que o sexagenário serviria seu ex-senhor mais cinco anos a título de indenização. Poucos escravos chegavam a essa idade, portanto, o impacto dessa lei foi apenas político.

No Brasil, a abolição dos escravos se deu em 13 de maio de 1888 com a promulgação da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel. Sem indenização para os senhores, muito menos para os libertos. Sem distribuição de terras como queriam abolicionistas como Joaquim Nabuco. Atingiu um número reduzido de escravos – cerca de quinhentos mil, segundo Skidmore (2001, p.102), pois “à medida que a campanha abolicionista prosseguia, a população de negros livre aumentava, fossem alforriados ou fugidos”.

A partir da desagregação do regime escravocrata, a sociedade brasileira passa a cobrar do negro o fato de ele não se ter preparado para as novas formas de trabalho que se foram definindo, ao longo da história, pelas “formas hierárquicas e autoritárias” que permaneceram após a escravidão. Este foi o alto preço que o negro teve que pagar por ter sido libertado dos antigos senhores e não ter sido assumido pelo capitalismo emergente e pela modalidade de trabalho livre implantada no país. Visto muitas vezes como selvagem embrutecido e como dotado de raciocínio curto, o negro entra na era pós-abolicionista para “ocupar oportunidades residuais e ocupações degradantes e mal remuneradas” (FONSECA, M. N. 2000, p.90).

Livre da escravidão, mas vitimado por intensa pobreza e preconceitos e não protegido por qualquer política de integração à sociedade, ficou à margem dos projetos de identidade nacional ou neles só pôde figurar enquanto força de trabalho, que sustenta a mesma ordem que o exclui. Refletindo sobre os mecanismos de ajustamentos raciais que funcionam no Brasil desde a escravidão, Florestan Fernandes salienta o fato de não ter existido no país “nenhuma modalidade de resistência aberta, consciente ou organizada, que formalizasse meios de enfrentamento entre brancos, negros e mestiços”. Em sua opinião, as alterações ocorridas continuaram a fortalecer as formas de interdição dos chamados “homens de cor”, muitas vezes disfarçadas por “ações paternalistas” (FERNANDES, 1978, p.22).

Gilberto Freyre afirma, em *Casa-Grande & Senzala*, (2004, p.390.) que é impossível separar a condição do africano de sua “condição de escravo” no Brasil. Sendo assim, deve-se ter em mente que o africano no Brasil melhor seria estudado tendo-se em vista a degradação de sua cultura sob a condição escrava. Desta maneira, Freyre propõe que os negros no Brasil não sejam considerados inferiores, mas sim estudados como indivíduos inferiorizados.

Os africanos possuíam e possuem costumes diferentes. Sua cultura, seu modo de vida têm valores próprios. Essa diferença nunca deveria ser sinônimo de inferioridade. Mas infelizmente foi e ainda é, como no dizer de Kabengele Munanga (1986, p. 9):

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predispueram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica.¹¹

A suposta primitividade da cultura negra também pode ser encontrada no cotidiano e nas práticas escolares. Ainda se assiste às festas escolares, principalmente na comemoração do dia do folclore, números em que os/as alunos/as representam a contribuição das “três raças formadoras”, enfatizando a cultura européia como a matriz e a índia e a negra como meros adendos, ou seja, algumas “contribuições” nos costumes, no vestuário, nas crenças, na culinária, na roda de capoeira.

O debate sobre o relativismo cultural leva à discussão do multiculturalismo, tema candente sobretudo na área da educação. Neste campo, relações raciais, multiculturalismo e currículo são temas conectos, temáticas que não só estão implicadas umas as outras como também, muitas vezes, emergem juntas. Não é possível abordar multiculturalismo e currículo sem problematizar as relações raciais na escola. Segundo Gonçalves e Silva (1998, p.33) “O multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais”. Nessa perspectiva, pensar o que vem sendo chamado de “novos sujeitos das políticas sociais” (Ibidem) requer um esforço de repensar e dar novos sentidos ao que se convencionou considerar como relações raciais na educação.

¹¹ O conceito de “mentalidade pré-lógica” cunhado por Lévi-Bruhl, supõe em sua teoria dois modelos de pensamento: um lógico, do civilizado; outro, pré-lógico, do primitivo. Segundo Lévy-Bruhl, em *A Mentalidade Primitiva* (1922), os homens das sociedades pouco diferenciadas teriam uma mentalidade pré-lógica, que não estaria submetida aos princípios de contradição e causalidade, mas seria baseada em representações míticas.

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Mas para não se restringir a uma concepção liberal de reconhecimento, deve-se também questionar os mecanismos sociais, como a propriedade, e os mecanismos políticos, como a concentração do poder, que hierarquizam os indivíduos diferentes em superiores e dominantes, e em inferiores e subalternos.

O reconhecimento pelos outros é uma necessidade humana, já que o ser humano é um ser que só existe através da vida social. Como afirma Charles Taylor (1994, apud PRAXEDES, 2004), “um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele”.

As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vive-se em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E são assim também as escolas. As idéias multiculturalistas discutem como se pode entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, na convivência em sociedade. Para que não haja assimetria, desigualdade nas oportunidades e no acesso aos recursos, Taylor (Ibid.) sugere: “Para aqueles que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais”.

Assim, uma cultura deve ser compreendida e avaliada dentro de seus próprios moldes e padrões, mesmo que estes pareçam estranhos e exóticos. Os grupos humanos têm direito de possuir e fazer desenvolver a própria cultura sem interferências externas. Dessa maneira não há de considerar que existam povos superiores ou inferiores. Cada um tem seus valores e se fixa neles.

Para Agnes Heller (1992, p.45) “o preconceito é um tipo particular de juízo provisório”. Todas as pessoas, em certa medida e sob alguns aspectos, têm preconceitos; “a pessoa predisposta ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotípia de grupo. Ao fazer isso, habitualmente passa por cima das propriedades do indivíduo que não coincidem com as do grupo” (p.57).

Os sujeitos que possuem tal crença constroem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa do negro. Nesse sentido, o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão racial de modo crítico, uma vez que já existe um (pré)conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade negra. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social. Nesse contexto, observa-se um processo de descaracterização do negro africano desde que pisou o solo brasileiro.

Como categoria social a vítima foi o “negro”, agente do modo de produção escravista que, quer como escravo quer como liberto, movimentou a engrenagem econômica da sociedade estamental. Para ele não houve “alternativa histórica”. Foi relegado às oportunidades medíocres de trabalho livre nas regiões mais ou menos estagnadas economicamente e nas grandes cidades em crescimento tumultuoso, “pois onde teve de competir com o trabalhador branco, especialmente o imigrante, viu-se refugado e repellido para os porões, os cortiços e a anomia social crônica” (FERNANDES, apud IANNI (org.), 1991, p.257).

Neste processo complexo e ao mesmo tempo contraditório da passagem da escravidão para o trabalho livre, o negro é logrado socialmente e apresentado, sistematicamente, como sendo incapaz de trabalhar como assalariado, ficando os imigrantes com a maioria das ocupações artesanais e comerciais. No entanto, durante o escravismo o negro atuava satisfatoriamente no setor manufatureiro e artesanal. Para Luiz Viana Filho:

Mal chegados os negros logo assimilavam o que se lhes ensinava, transformando-se em ferreiros, carapinas, marceneiros, caldeiros, oleiros, alambiqueiros, e até mesmo mestres de açúcar, sabendo o cozimento do mel, o ‘ponto’ do caldo, a purga do açúcar (VIANA FILHO, apud MOURA, 1988, p.68).

Os ex-escravos, força de trabalho relativamente diversificada, na sociedade capitalista emergente, são por um processo de peneiramento constante e estrategicamente bem manipulados, considerados como mão-de-obra não-aproveitável e marginalizados. Surge, então, o “mito da incapacidade do negro para o trabalho”. O preconceito de cor é assim dinamizado no contexto capitalista, os elementos não-brancos passam a ser “estereotipados”

como indolentes, cachaceiros, não-persistentes no trabalho e, em contrapartida, apresenta-se o trabalhador branco como modelo do perseverante, honesto, de bons hábitos e estável no emprego. Apela-se para uma “política migratória branca sistemática e subvencionada”, alegando-se a necessidade de “dinamizar a nossa economia” (MOURA, 1988, p.69).

O problema não era apenas importar-se mão-de-obra, mas sim membros de uma raça mais nobre, superior, branca. Como acentua Thomas Skidmore (1976, p.63):

Desde que a miscigenação funcionasse no sentido de promover o objetivo almejado, o gene branco “devia ser” mais forte. Ademais, durante o período alto do pensamento racial – 1880 a 1920 – a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas idéias de que a raça superior – a branca - acabaria por prevalecer no processo de amalgamação.

Acompanhando esses mecanismos que dinamizavam a estratégia da importação de imigrantes e as suas compensações monetárias, projetava-se a “ideologia da rejeição do negro” (MOURA, 1988, p.81).

Após a Segunda Guerra Mundial, a questão racial no Brasil é retomada e, através de pesquisas patrocinadas pela Unesco (já citada anteriormente), generalidades otimistas e ufanistas foram revistas com rigor científico e reanalisadas. Uma delas refere-se à existência de uma democracia racial no Brasil, exemplo que deveria ser tomado como paradigma para outras nações. O país era visto como o laboratório onde se conseguiu a solução para os problemas étnicos. Como resultado dessas pesquisas, verificou-se que os níveis de preconceito eram muito altos e o mito da democracia racial era mais um mecanismo de barragem à ascensão da população negra aos postos de liderança ou prestígio social, cultural ou econômico.

Emília Viotti da Costa, tentando compreender a criação do mito da democracia racial, sem deixar de criticá-lo, afirma que:

É óbvio que os brancos beneficiaram-se com o mito. Mas também é verdade que os negros beneficiaram-se igualmente, embora de uma maneira mais limitada e contraditória. A negação do preconceito; a crença no processo de branqueamento; a identificação do mulato como uma categoria especial; a aceitação de indivíduos negros entre as camadas da elite branca tornou mais difícil para o negro desenvolver um senso de identidade como grupo. Por outro lado, criaram oportunidades para alguns negros ou mulatos ascenderem na escala social. Embora socialmente móveis, os negros tinham, entretanto, de pagar um preço pela sua mobilidade. Tinham que

fingir que eram brancos. Eram negros especiais. Negros de alma branca, expressão comum empregada por brasileiros de classe superior branca sempre que se referiam aos seus amigos negros. Se alguns deles estavam ansiosamente conscientes das sutis formas de preconceitos e discriminação, fizeram questão de não mencioná-las. Algumas vezes nem mesmo entre si próprios. Esses indivíduos compartilharam com os brancos o mito da democracia racial. Para a sociedade em geral, eles serviram como um claro testemunho da realidade do mito, como uma evidência tanto da ausência do preconceito como das possibilidades de mobilidade social desfrutadas pelos negros do Brasil (COSTA, E. V., 1989, p.62).

O cotidiano escolar ainda hoje está impregnado do mito da democracia racial - um dos aspectos da cultura da classe dominante (eurocêntrica.) que a escola transmite -, pois representa as classes privilegiadas e não a totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica, não desprezando as diversidades culturais trazidas pelos alunos. A escola poderia tornar mais evidente a cultura popular. Mostrar aos alunos que existem outras culturas, dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro e não, predominantemente, inculcar o saber dominante. Pensar na Educação com o foco nas questões raciais, favorece ao desejo de romper com a visão eurocêntrica, contrária ao pluralismo étnico-cultural e racial da sociedade brasileira. Leva o multiculturalismo à escola, como um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligadas à raça e à cultura.

Os sistemas de representação são construídos historicamente; eles originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento. Segundo José Carlos Rodrigues (1986, p. 11), “a cultura é como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social”. Na afirmação de Rodrigues

O fato é que, uma vez constituídos, os sistemas de representações e sua lógica são introjetados pela educação nos indivíduos, de forma a fixar as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, uma certa homogeneidade (Ibidem).

O estudo da interface racismo e educação oferece uma possibilidade de colocar num mesmo cenário a problematização de duas temáticas de inquestionável importância. Ao se contemplar as relações raciais dentro do espaço escolar, questiona-se até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade.

3. RAÇA/COR

No século XX, as descobertas da genética deram mais objetividade ao conceito de raça; já não se tratava de estudar os grupos humanos segundo seus caracteres aparentes (fenótipos), e, sim, de analisá-los de acordo com os conteúdos de seus patrimônios genéticos. Sob essa nova perspectiva, a cor da pele é o mero resultado de um determinismo genético: a densidade de um pigmento – melanina –, na pele dos indivíduos. Tal pigmento, que se encontra em quantidade maior nos negros, também está presente, em doses menores, nos brancos e amarelos. Isso significa que tais caracteres genéticos são insuficientes para estabelecer uma classificação significativa das populações por raças, já que a cor da pele corresponde a uma parte ínfima do patrimônio genético – cerca de três a quatro genes dos cerca de trinta mil genes que integram o DNA¹² humano.

O mapeamento da seqüência dos genes humanos realizado pelo Projeto Genoma constatou que todos os seres humanos são 99,99% idênticos do ponto de vista biológico. Essa diferença tão pequena confirma que não há base genética para o conceito de raça. Ou seja, os seres humanos pertencem, segundo esse critério, todos à mesma e única raça: a espécie humana.

Como bem definiu o Prof. Dr. Kabengele Munanga (USP), no trabalho “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” (2004), o conceito de raça tal como se emprega hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, e como tal, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica, determinada pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Portanto, os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios

¹² Iniciado em 1990, o Projeto Genoma Humano, constitui um esforço para determinar as seqüências dos 3,1 bilhões de pares de bases químicas que formam a molécula de DNA (ácido desoxirribonucléico). A primeira análise do código genético humano foi concluída em 2001.

fenótipos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. Para Kabengele Munanga (2004, p.18).

Num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro.

A antropóloga Lilia Schwarcz (2007), em entrevista concedida à revista eletrônica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP, pontua que “A raça, no Brasil, sempre foi um tema usado (e abusado) por ‘pessoas’ fora do estatuto da lei”. Nessa sociedade marcada pela desigualdade e pelos privilégios a ‘raça’ fez e faz parte de uma agenda nacional pautada por duas atitudes paralelas e simétricas: a exclusão social e a assimilação cultural. “Apesar de grande parte da população permanecer alijada da cidadania, a convivência racial é, paradoxalmente, inflacionada sob o signo da cultura e reconhecida como ícone nacional” (ibidem). Ainda sobre raça, Schwarcz (2005, p. 247) afirma:

A raça se discute entre ‘pessoas’ nos conflitos diários, na clínica médica, na personalidade das personagens dos romances científicos da época; a lei, entre ‘indivíduos’, ou melhor, entre os reduzidos cidadãos dessa grande nação que participam das esferas políticas decisórias, dos debates externos e diplomáticos. Assim, se as conclusões sobre a singularidade das espécies humanas, no Brasil, nunca constaram das leis ou dos documentos oficiais, conformaram um argumento freqüente nos debates que levaram à elaboração dessas mesmas medidas.

Durante todo o período colonial e parte do século XIX, os termos “negro” e “preto” foram usados exclusivamente para diferenciar escravos e forros. O termo “pardo”, que inicialmente foi utilizado para designar o indivíduo de cor mais clara, indicando a sua ascendência européia, teve sua significação ampliada na medida em que o crescimento da população negra exigiu uma distinção maior do que simplesmente escravos e ex-escravos. Dessa forma, a categoria de “pardo livre” foi utilizada para designar uma população afro-descendente nascida livre dissociada da experiência da escravidão, mas sem que se perdesse a memória dela e das restrições civis que implicava. (MATTOS, 2004, p.17).

As profundas desigualdades raciais no Brasil não são meramente o resultado da escravidão ou de grandes desigualdades de classes, mas “uma contínua prática social preconceituosa, de cunho racial”. E ainda, “a noção popular sobre raça é transmitida através de esteriótipos, da mídia, de piadas, das redes sociais, do sistema educacional, das práticas de consumo, dos negócios e das políticas de Estado”. (TELLES, 2003, p.306).

Tanto o conceito de raça biológica quanto o de raça social foram social e culturalmente construídos, e estão atrelados. Nesse sentido Maria Batista Lima escreve:

Uma vez que a ciência demonstrou que a raça biológica foi uma manipulação ideológica, eurocêntrica, com finalidade de dominação, esse conceito foi também socialmente construído, sendo que a transição da categoria “raça biológica” para “raça social” ainda não estabelece suficiente distanciamento nos conceitos para facilitar a desconstrução dos racismos biologizantes que ainda circulam na sociedade brasileira. (LIMA, M. B., 2005, p.87)

Pode-se dizer que, no Brasil, a classificação racial apóia-se tanto na aparência e na ascendência, quanto no *status* sócio-econômico da pessoa. Isso torna tênue o quesito cor em decorrência da combinação entre aparência e *status* social.

Quando se analisa raça/cor é preciso estar atento ao fato de que essa é uma classificação extremamente subjetiva, mas ainda assim é possível se identificar diferenças marcantes com relação a algumas variáveis sócio-econômicas, como por exemplo a educação, onde se encontra de um lado os brancos, com maior escolaridade e no outro extremo os negros, com menos anos de estudo. Embora tenha havido ganhos educacionais nos últimos anos para a população de uma maneira geral, os brancos experimentaram uma melhora a mais em relação aos negros, proporcionando assim uma perpetuação das diferenças raciais em termos educacionais (LIMA, M., 1999, p.42).

Ainda sobre o conceito de raça, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p.153), afirma que raças são "construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios". Para esse autor, se a existência de raças humanas não encontra qualquer comprovação no bojo das ciências biológicas, elas são, contudo, "plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos" (ibidem). Ou, nas palavras de Tereza Cristina Araújo (1987, p.15), a raça pode ser concebida como "um fato social, referido aos significados atribuídos pelas pessoas a atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza".

Nesse contexto, a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais. Para Araújo, a cor, no Brasil, é "uma metáfora, a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça" (p.15).

Perante a complexidade do processo de classificação assim constituído, é preciso atentar, como nos indica Araújo, para a situação social específica em que ele se desenrola e que lhe confere significado:

[...] a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas em que as categorias compõem um sistema e esta operação se processa num contexto de interação social (p.15).

As informações sobre cor da população têm sido objeto de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - desde os primeiros recenseamentos nacionais, ou seja, os realizados em 1872 (onde inclusive figura a discriminação do contingente de população escrava) e em 1890. No século XX, os Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1980 e 1991 incluíram em seus questionários o “quesito cor”.¹³

A discussão sobre a situação racial no Brasil adquire novos rumos a partir da década de 1970, em função de questões colocadas pelo Movimento Negro e pela comunidade científica, principalmente, após a realização e divulgação dos resultados do Suplemento Mobilidade Social e Cor da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD -, 1976. Os desdobramentos surgidos favoreceram a reinclusão do quesito cor no Censo de 1980, restabelecendo a série que havia sido interrompida no planejamento do Censo de 1970, por razões políticas. Assim, a PNAD, desde 1987, passou a incluir a cor/raça da população nos seus levantamentos anuais¹⁴.

Para o Censo 2000, surgiram intensos debates, questionando, inclusive, as formas e categorias usualmente utilizadas. Em função de demandas e sugestões levantadas, o IBGE testou, através de uma de suas pesquisas domiciliares (Pesquisa Mensal de Emprego/PME, realizada em seis Regiões Metropolitanas do país, em julho de 1998), a adequação de sua classificação em face de alguns outros quesitos sobre cor e origem.

¹³ Tereza C.N. Araújo, “A classificação de Cor na pesquisa do IBGE: Notas para uma discussão”. Cadernos de Pesquisa, n.63 (numero especial), São Paulo, 1987.

¹⁴ Ibidem.

O IBGE privilegiou a classificação por cor, embora esteja subentendido, sobretudo no senso comum, que tal classificação estaria representando uma visão de raça. Na investigação, a população se auto-declara de acordo com as seguintes categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena. No teste realizado, tal quesito foi aplicado de duas formas: a usual (pré-codificada) e a aberta. Os resultados foram analisados por Petruccelli (2000, p.11), que conclui da seguinte forma:

A multiplicidade de termos da cor aparece, contemporaneamente, como reflexo do caráter primariamente subjetivo dessa identificação, evidenciando ao mesmo tempo, a defasagem entre o campo dos atores sociais e o campo dos estudiosos desta problemática. Mas, as categorias de cor só parecem se tornar significativas no contexto de uma ordem hierárquica se constituindo, de fato, numa marca de origem. Dessa maneira, no âmbito brasileiro a questão da cor se encontra no entrecruzamento dos mitos fundadores da identidade nacional com as práticas sociais de discriminação e preconceito racial.

Vários estudos de raça/cor abordam diversos temas como educação, renda e indicadores demográficos como mortalidade e fecundidade para analisar as situações que envolvem brancos e negros. Alguns indicadores socioeconômicos reforçam a idéia de oportunidades distintas, pois historicamente negros e brancos apresentam profundas desigualdades sócio-econômicas.

Quando se analisa, por exemplo, a alfabetização, que mede o princípio da escolaridade de um indivíduo, as diferenças raciais se tornam explícitas. Entre pardos e pretos, no entanto, não há diferenças significativas, o que significa dizer que ambos os grupos sofrem na mesma intensidade os efeitos da discriminação racial.

Na hierarquia social educação, mercado de trabalho e renda são componentes importantes. A existência de um julgamento por critério racial acaba gerando uma “alocação diferenciada dos indivíduos em várias etapas da vida baseada na cor da pele”, gerando uma série de desvantagens dos negros em relação aos brancos. Essas desvantagens acabam se acumulando e sendo “transmitidas de geração em geração” (LIMA, M., 1999, p.49), perpetuando assim as diferenças socioeconômicas entre brancos e negros.

Além disso, Hasenbalg (1999, p.31) aponta que “a presença desproporcional de pretos e pardos na base da hierarquia social deve-se em grande parte à sua maior concentração numérica nas regiões menos desenvolvidas do Brasil”. Por essa desvantagem, o negro acaba sofrendo uma série de discriminações raciais que geram oportunidades educacionais

limitadas, que por sua vez acabam restringindo sua capacidade de competir com igualdade no mercado de trabalho, fechando-se assim um círculo vicioso.

A tão proclamada democracia racial se mostrou uma ilusão. Embora não se tenha uma separação social explícita em relação à raça/cor do indivíduo, ainda hoje se fazem notar diferenças marcantes, quando analisados socialmente brancos e negros. Isso mostra que a cor ainda é um critério de classificação dentro da sociedade. A caracterização de uma pessoa através da cor fica assim, ligada às suas qualidades como indivíduo, atribuindo características à sua personalidade. A cor da pele, que tanto influencia no julgamento de uma raça, fica diretamente ligada às questões culturais que são manipuladas por uma minoria que determina todos os espaços e condutas da sociedade, consolidando-se a imagem do outro, empanando-se com isto, sua visibilidade subsumida que fica pelos estereótipos pré-conceituosos.

Houve uma perspectiva histórica que definia as raças como estando permanentemente diferenciadas umas das outras, afirmando que ao longo da história teria havido o triunfo das raças criadoras (anglo-saxônicas). Essa corrente mantinha o culto ao arianismo acreditando que a população anglo-saxônica teria alcançado o mais alto nível de civilização, passando de maneira "natural" a conquistar o mundo de modo crescente. Ainda, que as raças humanas haviam passado por um processo evolutivo –darwinismo social - em que as raças superiores teriam predominado e as inferiores estavam fadadas ao desaparecimento. Essas construções “científicas” vieram contribuir para a consolidação do estereótipo do negro no imaginário social, acreditando que a distinção moral "estava contida" na essência racial. (SKIDMORE, 1976, p.87).

No final do século XIX cientistas sociais e intelectuais brasileiros geralmente acreditavam na inferioridade, mas também na humanidade do negro, condição que poderia ser remediada pela emigração européia, miscigenação, aculturação e transformação física e moral do degenerado.

Dentro desse quadro de pensamento, o futuro da nação seria criado por meio de intervenções por parte do estado e um dos alvos principais dessa intervenção seria o incentivo à reforma e expansão das redes de ensino público. Houve uma reformulação dos mitos, reflexos do escravismo, no contexto da sociedade de capitalismo dependente que se sucedeu. Reformulação que, conforme Clovis Moura (1988, p.17),

Alimentou as classes dominantes do combustível ideológico capaz de justificar o pensamento econômico-social, racial e cultural a que ele está submetido atualmente no

Brasil através de uma série de mecanismos discriminadores a que se sucedem na biografia de cada negro.

O jurista Silvio Romero, presente na abertura do livro “Os Africanos no Brasil”, publicado em 1933 pelo médico Nina Rodrigues, afirma “O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência”. (apud RODRIGUES, 1982, xv), ou seja, precisava ser analisado e designado como inferior visto que era identificado como um impedimento à civilização branca e um dos fatores da inferioridade do povo brasileiro.

O desprezo pelo negro, mesmo como objeto de ciência, foi dominante durante muito tempo entre os pensadores sociais brasileiros. O próprio Silvio Romero constatou o fato escrevendo:

Muita estranheza causavam em várias rodas nacionais o haverem esta História da literatura e os Estudos sobre a poesia popular brasileira reclamado contra o olvido proposital feito nas letras nacionais a respeito do contingente africano e protestado contra a injustiça daí originada. (...) Ninguém jamais quis sabê-lo, em obediência ao prejuízo da cor, com medo de, em mostrando simpatia em qualquer grau por esse imenso elemento da nossa população, passar por descendentes de raça africana, de passar por mestiço!... Eis a verdade nua e crua. É preciso acabar com isso: é mister deixar de mentir e restabelecer os negros no quinhão que lhe tiramos; o lugar que a eles compete, sem menor sombra de favor, em tudo que tem sido, em quatro séculos praticado no Brasil (ROMERO, apud MOURA, 1988, p.19).

Uma das especificidades do preconceito vigente no Brasil é seu caráter não oficial. Enquanto em outros países adotaram-se estratégias jurídicas que garantiam a discriminação dentro da legalidade, desde a proclamação da República, a universalidade da lei foi afirmada de maneira taxativa: nenhuma cláusula, nenhuma referência explícita a qualquer tipo de diferenciação pautada na raça.

Se tal constatação não fosse verdadeira, como explicar o surgimento nos anos 1950 de leis que culpabilizavam, pela primeira vez, a discriminação? Assim como não se inventam regras se não existe a intenção de burlá-las, o certo é que a Lei Afonso Arinos, de 1951, ao punir o preconceito, acabava por formalizar a sua existência.

Contudo, por causa da falta de cláusulas impositivas e de punições mais severas, a medida mostrou-se ineficaz até mesmo no combate a casos bem divulgados de discriminação no emprego, escolas e serviços públicos.

Caso ainda mais significativo é o da Constituição de 1988, regulamentado pela lei nº. 7716, de 5 de janeiro de 1989, que afirma ser o racismo um crime inafiançável.

Analisando-se seu texto depreende-se uma reiteração do "preconceito á la brasileira", pois só são consideradas discriminatórias atitudes preconceituosas tomadas em público. Atos privados ou ofensas de caráter pessoal não são imputáveis, mesmo porque precisariam de testemunha para a sua confirmação.

O primeiro artigo da lei já indica a confusa definição da questão no país: "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes de preconceitos de raça ou de cor", ou seja, raça aparece como sinônimo de cor, numa comprovação de que, aqui, os termos são homólogos e intercambiáveis (SCHWARCZ, 1998, p.212).

Por causa da cor de suas peles ou suas origens étnicas, indivíduos se aproximavam do encaixe numa categoria racial dada, mas estas categorias eram elásticas. Na virada para o século XX, elites brasileiras, seguindo a moda do determinismo racial na Europa, rapidamente adotaram a crença científica racista onde brancos são superiores e segundo a qual pessoas de ancestralidade negra ou mestiça são degenerados. Estas elites, e os reformadores da educação em particular, definiram o elemento branco com conotação positiva e o negro negativa. O branco era uma forma de se afirmar europeidade, característica que justificava todos os adornos da modernidade, da urbanização à industrialização, o racionalismo, a ciência e a virtude cívica.

Palavras como preto, negro, moreno, branco, entre outras, constroem os contextos em que são utilizados, tornando-se fundamentais na negociação das relações sociais. Se por um lado estes discursos enfraquecem ou negam retoricamente idéias sobre uma identidade racial estática e essencializada, por outro dá uma ênfase e, ainda de caráter "subterrâneo" à noção de raça (MAGGIE; REZENDE, 2001, p. 17).

Na visão contemporânea, a discriminação ainda persiste. A desigualdade apontada pelos dados agregados do IBGE de 1972, até os dados atuais, mostra que não só há uma linha de cor em favor do elemento branco, mas também que ela se reproduz com o tempo, de uma maneira ampliada. É mais do que uma permanência, é um legado. É como ilustra o "ciclo de acumulação de desvantagens" proposto conceitualmente por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988), aonde às desvantagens iniciais da escravidão, vão se somando, com a passagem do tempo, outras desvantagens a mais. Ou seja, o sistema educacional discrimina, o sistema ocupacional discrimina e o sistema de distribuição de rendimentos discrimina.

O negro esteve associado por séculos a sinais negativos de distinção na sociedade brasileira por sua cor de pele, sua posição “inferior” no sistema produtivo e por suas práticas culturais, vistas como "incivilizadas". A reconfiguração das relações entre negros e brancos (por motivos vários, entre eles a luta dos negros por direitos iguais e o reconhecimento destes por partes dos brancos) tem acontecido dialeticamente de modo que nesse processo certos elementos da cultura negra foram selecionados (samba, candomblé, capoeira, culinária etc.) e receberam sinal positivo, tornando-se legítimos na sociedade "branca". O mesmo processo aconteceu com elementos da cultura branca que foram incorporados pelos negros. É evidente que esta mudança de sinal não acontece de um momento para o outro, nem de forma homogênea ou total. Ela depende do diálogo entre os vários grupos, da compreensão dos códigos de uns pelos outros, de acréscimos, intervenções e, principalmente, da localização dos grupos na estrutura social e, conseqüentemente, de seu poder de negociação. Depende, também, da postura crítica e autocrítica dos grupos envolvidos.

4. EDUCAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO

Por vários séculos alimentou-se a crença na conquista da autonomia econômica, da sabedoria política e da paz social embaladas pela ilusão do caráter redentor e equalizador da educação que, defendida, minaria os conflitos de classe e de nações, promovendo o progresso econômico acompanhado do desenvolvimento social.

Essa mitificação da educação formal, ou da educação escolarizada, como um dos pilares da doutrina liberal produzida na transição do capitalismo mercantil para o industrial, penetrou cedo na sociedade brasileira que se constituía.

O avanço do capitalismo no Brasil só fez solidificar essa crença. O poder se concentrava, a riqueza crescia e supostamente não se distribuía porque a expansão da escola não acompanhava o crescimento populacional, ou sua qualidade não atendia às demandas sociais. E, no percurso da história brasileira, do período monárquico ao republicano, “a negação do direito de voto ao analfabeto formalizou e oficializou o estigma da incapacidade popular e consolidou o mito da escolaridade” (XAVIER, 2005, p. 284-85).

A história da educação no Brasil inicia-se com a chegada dos padres jesuítas, junto com o 1º governador-geral Tomé de Sousa, em 1549. Esses padres, da Companhia de Jesus fundada por Inácio de Loyola, aportaram na Bahia com o compromisso de defesa e propagação da fé, desenvolvendo intensa atividade missionária, política e educadora. Estabeleceram-se com seus colégios e casas missionárias por dois séculos, até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759. Foram eles os quase únicos educadores do Brasil nesse período, como afirma Fernando de Azevedo (1996, p.496):

Os religiosos de outras ordens, franciscanos, carmelitas e beneditinos, não só se fixaram entre nós mais tarde, em 1580, como também, fiéis à tradição monacal, mantinham um regime de vida mais ascética e apartada e, se já começavam então a romper o isolamento primitivo e a dedicar-se à pregação e as obras mais práticas, não davam à função educadora o papel primordial que assumia no plano de atividade dos jesuítas.

Foram os jesuítas que lançaram os fundamentos do sistema educacional brasileiro. A educação jesuítica reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, configurando-se como “Pedagogia Tradicional”, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônimo de catequese e evangelização. Pregava-se a submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avessa ao livre exame e à experimentação. Em contraste, portanto, ao homem de livre-pensamento, de visão igualitária e espírito associativo, confiante no conhecimento como instrumento de transformação do mundo natural.

A educação ministrada pelos jesuítas era pautada no *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, código de ensino ou estatuto pedagógico composto de um conjunto de regras, que envolvia desde a organização escolar e orientações pedagógicas até a observância estrita da doutrina católica. A *Ratio Studiorum* tinha como meta a formação do homem perfeito, do bom cristão e era centrada em um currículo de educação literária e humanista voltada para a elite colonial.

A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois,

criação divina. Em conseqüência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural.

Essa pedagogia que impregnou a sociedade colonial em todos os seus espaços, públicos e privados, doutrinando e castigando — em nome da fé — indistintamente, vigilante. Seus principais ministros foram o clero e as ordens religiosas. Havia, em tal pedagogia, um objetivo comum, que era veicular a mensagem moral de Jesus Cristo. Para esse fim, tomara já diversas formas no decorrer da história ocidental e, a despeito das variações conjunturais, ainda conservava parte da essência pedagógica extraída dos ensinamentos evangélicos. No mundo colonial, teve de contemplar novas necessidades e adquirir contornos específicos de justificação. Continha, em síntese: Conteúdos Teológico-Morais; e Conteúdos Doutrinário-Catequéticos, que se traduziam em uma pedagogia religiosa e em uma crescente atividade evangelizadora, por todo o mundo ocidental (CASIMIRO, 2002, p.123).

A atuação dos jesuítas foi expandindo-se progressivamente com a expansão territorial do domínio português. Em cada lugar onde se estabeleciam procuravam instruir colonos e indígenas para que, sob os alicerces da educação, pudessem realizar sua obra de catequese, tanto para os filhos dos cristãos (portugueses) como para os gentios (indígenas). Associando na mesma comunidade escolar filhos de nativos e de colonos, e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais. Os jesuítas, além da catequese, lançaram as bases da unidade política da nova pátria, através da unidade de costumes a que se propunham ensinar. Nas escolas elementares, base do sistema colonial de ensino, aprendia-se a contar, ler e escrever em língua portuguesa, que assim tornou-se o idioma geral¹⁵.

Para Lízia Helena Nagel (1996, p.24-38), os Jesuítas, na sua missão pedagógica no Brasil colonial, mais do que simples teorias escolásticas, exerceram uma prática criativa e inovadora nos trabalhos que desenvolveram nas missões e nos aldeamentos nativos. E, desde a sua chegada, tiveram que vencer as barreiras da língua (aprendendo a língua nativa, elaborando uma linguagem comum – a língua ‘Geral’ – e, posteriormente, ensinando o português, a língua do conquistador), para, depois, doutrinar. Os jesuítas também se interessaram em aprender as línguas africanas.

¹⁵ Substituindo as duas Línguas Gerais, Paulista e Amazônica ou Nheengatu, amplamente faladas no Brasil, nos séculos XVII ao XIX. Elas foram não somente veículo da catequese e da ação social e política da Coroa Portuguesa, mas a língua franca da população em geral. Hoje, o Nheengatu continua sendo falada, embora em menor escala, por populações indígenas e não-indígenas do Amazonas.

Os negros, oriundos de diferentes regiões da África, possuíam, conseqüentemente, diferentes idiomas. Portanto, não podiam falar um com o outro de imediato. Mesmo porque, os colonizadores tinham como estratégia separar os grupos étnicos, para impedi-los de se organizarem, temendo revoltas e conflitos. O único modo ou o mais lógico de um negro falar com o outro era ambos aprenderem a língua do capataz ¹⁶, que nunca quis ensinar português. Mas os negros aprenderam a falar português: pela observação dos falantes do português ou na aprendizagem de ofícios ou ainda pela mínima catequese que às vezes recebiam.

Silvio Romero lamentava a falta de interesse pelo estudo das línguas africanas no Brasil “Nós vamos levianamente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos que se falam em nossa senzala” (apud RODRIGUES, 1982, p.122). Para Nina Rodrigues havia uma dificuldade, um não querer reconhecer a influência dos negros sobre o português falado em terras brasileiras: “Continuamos a ignorar tudo o que diz respeito a África, até mesmo a determinação das línguas que aqui foram faladas. (...) A determinação da influência por elas exercida como fator de corrupção sobre o português da antiga metrópole” (Ibid, p.124).

Conforme afirma Albuquerque (1993, p. 18), o projeto educacional jesuítico obteve resultados significativos, tais como:

A transmissão de uma educação homogênea – mesma língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de 'homem culto', ou seja, letrado e erudito – plasmando, de norte a sul, uma identidade cultural; a catequese como processo de aculturação, embora destrutiva, de filhos de colonos e órfãos, trazidos de Portugal, com meninos índios e mestiços, elidindo a distinção de raças e dissolvendo costumes não europeus; a contraposição da escola e da Igreja à autoridade patriarcal da casa-grande.

Em quase todos os colégios montados na colônia, o ensino jesuítico abrangia o curso de letras, ensino médio de tipo clássico e em algumas casas, como na Bahia e Rio de Janeiro, o curso de artes (filosofia e ciências), intermediário entre o de humanidades e os cursos superiores. Além desses colégios para a mocidade colonial, os jesuítas fundaram, no século XVIII, seminários para o clero secular, na última fase da Companhia no Brasil. A formação de sacerdotes seculares, que mais tarde se tornariam padres-mestres e capelães de engenho, contribuiu para elevação do nível da cultura religiosa no Brasil, conservando a tradição humanística e literária do ensino jesuítico, com pouco interesse pelas ciências físicas e

¹⁶ Homem responsável pela gerência do trabalho escravo. Cuidava da vigilância, castigos e trabalho. Era comum ser um mestiço da confiança do fazendeiro.

naturais ou preocupação com atividades científicas, técnicas e artísticas, mesmo após a expulsão da Companhia, em 1759 (AZEVEDO, F., 1996, p.512).

No entanto, se havia uma proposta pedagógica jesuítica claramente delineada para a educação das elites coloniais (nos colégios) e outra para os índios (nas missões), não havia, nos mesmos moldes, uma proposta pedagógica para os escravizados africanos. A estes havia apenas orientações catequéticas, no intuito de mantê-los subjugados. A ideologia religiosa amorteceu os conflitos sociais latentes e tentou doutrinar os escravos para a obediência aos senhores, mediante ameaças de castigos divinos, promessas de obtenção de indulgências plenárias e vida celestial.

A escravidão era aceita pelos jesuítas como uma questão estrutural, de subsistência da missão, de sobrevivência do Brasil. Nos “postulados” da primeira congregação provincial jesuítica do Brasil, celebrada em Salvador da Bahia, o décimo item trata de igual forma gado e escravos: “Deve haver gado e escravos em números que for necessário, tanto para o colégio como para as vilas que se chamam capitânicas, se não se encontrar outro modo de sustentar os nossos” (HOORNAERT et al., 1977, p.262). Portanto, a escravidão não era uma opção no Brasil, mas uma necessidade naturalmente aceita para dar sustentação ao sistema implantado pela colonização portuguesa, do qual os jesuítas fizeram parte.

A educação religiosa era diferenciada, nas leis e na prática, pois, enquanto os filhos das elites eram alvos de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica (como parte do alto clero), segmentos das classes populares tinham acesso aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar. A educação religiosa dos primeiros, ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra em Portugal e baseada em gramática, filosofia, humanidades e artes, completava-se com o estudo de cânones e teologia. A educação religiosa dos segundos, índios, mestiços e negros (restritamente), ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas, ensinava apenas o catecismo preparatório para o batismo, a vida cristã, o cumprimento dos deveres para com Deus, o Estado e para com os senhores. Aliás, não poderia ser de outra forma, uma vez que essa situação era reflexo de todo um abismo social existente entre brancos e negros.

Educavam, portanto, para a perpetuação da instituição Igreja Católica, para o êxito da empresa colonial, para a manutenção do *status quo* de um pequeno grupo e para a instauração de formas de mentalidades e representações que ultrapassaram as barreiras daquele período e que perduram, até hoje, como traços característicos da sociedade brasileira.

Apesar de todas as dificuldades, os negros sempre se preocuparam com sua educação formal (escolarização) e procuraram formas de conquistá-la. Diante da importância aos graus acadêmicos na classificação social, aumentou a procura da escola por parte dos mestiços, o que provocou um incidente conhecido como “questão dos moços pardos” em 1689. Os colégios dos jesuítas haviam proibido a matrícula dos mestiços “por serem muitos e provocarem arruaças”, mas tiveram de renunciar à decisão discriminatória, tendo em vista os subsídios financeiros que recebiam (RIBEIRO, M. L., 1984, p.38).

As reformas realizadas por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, extinguíram o único "sistema" de educação do Vice-Reinado do Brasil com a expulsão da Companhia de Jesus. A reforma pombalina, que se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês, com o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países, prega a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, despertando um número cada vez maior de interessados no ensino superior. De acordo com Carvalho (1980, p. 51),

Os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. A ênfase deslocou-se para as ciências físicas e matemáticas. A nova faculdade de Filosofia concentrou-se nas ciências naturais - a física, a química, a zoologia, a botânica, a mineralogia [...]. O Iluminismo atingia Portugal, finalmente.

É importante lembrar que, embora o iluminismo estivesse presente na Europa do século XVIII, Pombal não pode ser considerado um defensor do mesmo, pelo menos não do iluminismo que pregava a autonomia. Ao contrário, como estadista que era, considerava as idéias iluministas dos demais países da Europa perigosas à autoridade real. Não obstante, sentia a necessidade de colocar Portugal a altura das demais nações esclarecidas da época, mas sobre o controle de um forte poder centralizador. A política educacional como outra qualquer de Pombal era lógica, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesa.

A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também as suas colônias. Assim sendo, as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Da expulsão dos jesuítas, em 1759, até as primeiras providências para a instituição de outro sistema educacional decorreram-se 13 anos. Neste período, desmantelou-se parte da

estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina.

Por conta ainda desta intervenção, registrou-se a primeira mudança no que diz respeito aos custeios da educação no Brasil. Até 1759, as escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições dos usuários e Igrejas, através de doações. A partir de então, instituiu-se o tributo de subsídio literário, imposto por alvará régio e com vigência até o início do século XIX. Por outro lado, a manutenção, por parte dos padres católicos, de colégios para formação de sacerdotes e de seminários para a formação do clero secular, fez com que as características da educação colonial continuassem as mesmas. Os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural foram formados ainda pelos Jesuítas, sendo, de certa forma, mantenedores de sua obra pedagógica: os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual.

Na época do Império, embora a Constituição de 1824 garantisse o ensino gratuito a todos, na prática ele se reduzia aos filhos dos homens livres, pois o Decreto 1331, de 1854 e o Aviso Imperial 144, de 1864, definiam a “proibição de acesso à escola de portadores de doenças contagiosas, escravos e não vacinados.” (RIBEIRO, 1984, p.48).

Quanto à reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854), cabe ressaltar dois pontos relevantes que comprovam a discriminação racial: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas como a varíola e a tuberculose. Não havia “nenhuma preocupação com a educação formal do negro”, nas escolas sua permanência era “dificultada” (p.48).

Deste modo tornava-se muito difícil ao negro adquirir algum tipo de instrução para leitura e escrita. Confirmando essa exclusão o censo de 1872 revelou que sob o número de 1.509.403 escravos existentes, apenas 1.403 sabiam ler e escrever; menos de 1 por 1000 (CNBB, 1988, p.12). No entanto, a resistência negra, que já se manifestava desde os duros tempos do cativo, precariamente reunidos em grupos, “conscientes de suas limitações, formavam às vezes sociedades secretas – uma espécie de *franco-maçonaria* – cuja palavra de

ordem era proteção mútua” (COSTA, E. V., 1989, p.28). Os negros “desafiavam” os senhores e aprendiam a ler, escrever e calcular – prova dessa resistência é a constatação histórica de um considerável número de pretos e pardos alfabetizados e multilingües, falando o idioma de seu senhor estrangeiro, além do português e uma ou duas línguas africanas¹⁷.

Nesse sentido Guacira Louro¹⁸, aponta que

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidade de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas - o que vai ocorrer no final do século (LOURO, 1997, p.445).

No mesmo artigo a autora diz que em 1827, no contexto das discussões sobre a importância da educação para a modernização do país, surgem as “escolas de primeiras letras, as chamadas ‘pedagogias’, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império.” (Ibid., p.444).

O ingresso do negro na escola passa a ser pensado às vésperas da abolição da escravatura, não como garantia de igualdade, mas como forma de controle, como garantia de melhoria da força de trabalho, como “preparação” para enfrentar a vida em liberdade, conforme explicita Rui Barbosa:

(...) Que haveis de oferecer a esses degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reserveis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho (Apud NASCIMENTO, T. O., 1997, p.123).

Uma das estratégias de instrução pública, no século XIX, foi a de preparar adultos para novas modalidades de trabalho que começavam a ser introduzidas. Examinando o significado dos cursos noturnos no contexto da educação brasileira, Eliane Teresinha Peres (2001, p.94) produz uma síntese muito esclarecedora do papel desses cursos no final do século XIX. Em geral, a instrução era associada ao trabalho, e ambos eram descritos como atividades

¹⁷ Margarida Maria Taddoni Petter, na palestra Línguas Africanas, ministrada no Curso de Extensão Cultural do Centro de Estudos Africanos da USP, 2002.

¹⁸ Este artigo, “Mulheres na sala de aula”, faz parte da obra organizada por Mary Del Priore, História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização. Segundo a autora, “os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país” para atender os seguintes objetivos: o “da *civilidade*, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho” (p.95).

A escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.139). Geralmente os meninos negros eram encaminhados a patronatos agrícolas¹⁹ ou à escola de marinheiros, tida como um lugar de “correção”, onde se usava a “pedagogia da chibata”. Já as mulheres eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como “filhas de criação”, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas (p.140). Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho.

Pensadores como o Conde francês Joseph Arthur de Gobineau, acreditavam que as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como um erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: “enaltecer a existência de ‘tipos puros’ e compreender a miscigenação como sinônimo de degeneração, não só racial como social” (SCHWARCZ, 2000, p. 20). Em 1853 Gobineau publicou um conhecido tratado denominado “Essai sur l'inégalité des races humaines” (Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas), desejava provar, com o seu Ensaio, que a nobreza européia era ariana, descendente dos nórdicos. Ele via diferenças qualitativas entre os brancos, que justificavam o domínio da nobreza ariana sobre os demais brancos, que ele julgava pertencerem a setores inferiores. Portanto, racismo de classe, que justifica a posição de privilégio de uns sobre outros. As idéias de Gobineau forneceriam posteriormente elementos para a tese nazista-fascista da superioridade ariana. Ele condenava a mestiçagem e julgava a mistura de raças “desiguais” como fator de degeneração de um povo..

Essas idéias que ganharam um caráter científico, foram rapidamente aceitas e difundidas no Brasil. Uma conseqüência desse pensamento foi o endosso da ideologia do embranquecimento, que tornou-se o pensamento corrente das elites da época, como solução

¹⁹ Tais instituições deveriam acolher não só as crianças (especialmente meninos) órfãs, mas também aquelas oriundas de famílias pobres, sem meios para custear uma educação profissional satisfatória, assim como os meninos em situação de rua que já existiam naquele tempo, com o objetivo “altruísta” de transformá-los em “jovens agricultores do amanhã” (SILVA, M. L., 1994, p. 33).

para o “problema do negro”, ou seja, promover a sua extirpação através da miscigenação. Segundo Edward Telles (2003, p.103-135), o Brasil deparou-se com o problema do que fazer com os negros e "adotou então uma política de embranquecimento. De um lado, estimulou a imigração europeia para embranquecer a população e, de outro, tolerou a miscigenação".

O termo “eugenia” – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. A eugenia, proposta por Galton, que supõe o melhoramento, através de programas específicos, da espécie humana, a fim de aperfeiçoá-la física e moralmente criando uma elite de eugênicos, transforma-se em movimento e ganha repercussão no início do século XX no Brasil, passando a ser um dos pilares fundamentais de um projeto de humanidade centrado em um modelo estético e moral, eleito como representativo de uma nação em desenvolvimento, baseado no conceito de raça. Aos moldes europeus, a noção de belo e saudável, assentava-se no corpo branco, vigoroso, fortalecido, “de gestos comedidos e educados consoante às prerrogativas científicas daquele tempo” (SCHARCZ, 2001, p.20). A teoria de Galton é inserida no contexto da educação como aquela que venceria a distância mental que separa os povos inferiores dos superiores. Assim, um dos aspectos da educação nesse período centrava-se na eugenia, com a compreensão de que os males sociais poderiam ser sanados pela educação. Segundo Marques (1994, p.102)

As diferenças raciais e sociais sendo percebidas como degenerescência ou doença (...) ou resultados da indolência e da preguiça e do mau caráter (...) para todas elas, entretanto, a educação seria um instrumento...

A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, lançou a quase imediata criação de um Ministério Federal de Educação e Saúde Pública (mais tarde Ministério da Educação e Saúde ou MES), assim como uma mudança da vigilância política em todo o país, que apressou a consolidação das reformas e dirigiu a expansão dos sistemas escolares.

As reformas durante esta década, foram notáveis pelo alargamento do sistema escolar e aprofundamento das reformas institucionais. Os educadores valeram-se não só da ciência aliada à eugenia, mas também pela inclusão de práticas de racionalização sistemática cada vez mais aplicada na indústria brasileira. A ligação entre indústria e educação foi mais do que casual e estendeu-se para além da esfera da educação vocacional. As escolas que eles criaram foram desenhadas para imprimir sua visão elitista e branca de um ideal de nação brasileira sobre estas crianças mais pobres e não-brancas que estavam ali para ser a substância deste ideal.

Maria Lúcia Müller documentou, em seu trabalho *Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento* (2003), a existência de significativo contingente de professoras negras no magistério público municipal do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX e analisou os esforços das autoridades no sentido do branqueamento da categoria do magistério, a partir do crescente investimento na educação pública visando “modernizá-la”, dentro dos interesses arianizantes das elites nacionais. Um exemplo disso foi a instituição de critérios rigorosos para os exames médicos que eram pré-requisitos ao ingresso à Escola Normal – posteriormente transformada no Instituto de Educação – “que mais pareciam um delírio eugenista” (MÜLLER, 2003, p.102). A autora relata que a partir de 1903 começou a diminuir, paulatina e inexoravelmente, a presença de docentes negros no ensino primário e fundamental. Sua conclusão é de que já no início da década de trinta as netas de ex-escravas haviam sido “expulsas” da profissão de normalistas. A escola pública projetada para formar o “espírito da nação” se havia tornado praticamente branca através de políticas adotadas pelo Instituto de Educação do Distrito Federal, na era Vargas.

O estudo de Müller foi complementado por Jerry Dávila (2003). Duas fotos em seu livro mostram o estarrecedor trabalho de “limpeza” racial ocorrido nas escolas públicas do Rio de Janeiro; na primeira delas, em 1911, pelo menos a metade das normalistas eram negras; na segunda, de 1946, todas são brancas. Dávila analisa minuciosamente a política de eugenia do governo brasileiro nos anos trinta, que interveio no processo de integração dos negros no sistema escolar de modo a branqueá-lo como um caminho à modernidade. Ou seja, quando as universidades cresceram naquela mesma época, já o fizeram dentro de um clima geral racista que desautorizava a presença negra na educação.

O processo de branqueamento consciente analisado por Müller e Dávila começou já na primeira década do século XX (anterior, portanto, à implantação das universidades). Esse processo foi formulado por políticos que tiveram acesso ao ensino superior brasileiro na virada do século XIX para o século XX. Em outros termos, a cultura geral racista que expulsou as normalistas e os professores negros das escolas públicas do Brasil perpassava também o imaginário daqueles que trinta anos depois institucionalizaram o nosso ensino superior. “A universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da brancura”²⁰, dificultando o acesso do negro na discência e mais ainda na docência.

²⁰ O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro, José Jorge de Carvalho, Depto. de Antropologia – UnB, Brasília. 2006

Branqueia-se o negro através da escola. Nega-se sua existência. Primeiro quando o histórico-cultural-africano é negado. Segundo, quando entende-se que o africano e/ou seu descendente necessita ser ‘ressocializado’, ou seja, assimilar comportamentos das chamadas sociedades civilizadas. Sendo assim, não nos parece difícil entender porque a escola brasileira não incorporou conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares, visto que, para seus intelectuais, expressavam conteúdos de uma sociedade considerada inferior. O bom negro, ‘o de alma branca’, passa a ser aquele que assimilou a cultura e o comportamento dos brancos (ROMÃO, 2001, p.351).

Para os educadores da era Vargas, a raça tendia a servir como metáfora – que mudava a serviço de alterações na definição da nação brasileira. E o nacionalismo da época exigia uma escola universal não apenas para imbuir a mocidade com um sentido da nacionalidade, mas para transformar e realizar aquela nação. Ou seja, como “a ferramenta para construir o homem brasileiro”. Nesse contexto desenvolvimentista a mistura racial virou objeto de elogios, não porque servia como meta, mas porque era um processo. Um passo para o país do futuro. E por fim, “embora a branquidão fosse a metáfora do futuro, do mérito e do moderno, educadores e pensadores da época se angustiaram com a ambigüidade da branquidão” (DÁVILA, 2005, p.343).

Esses processos institucionais serviram tanto para reproduzir a desigualdade como para promovê-la. As instituições educacionais e instituições públicas em geral, se tornaram espaços onde se projetavam vencedores e perdedores, de acordo com um complicado cálculo de mérito, que incluía conhecimento, habilidades, comportamento, higiene, aparência. A criança de cor ou de classe social baixa geralmente era marcada como “problemática”.

Algumas reflexões se tornam necessárias quando se pretende compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse contingente em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos.

Por volta dos anos 1970, foi criada a disciplina História da Educação Brasileira. Anteriormente a isso, em 1930, foi introduzida a História da Educação nos currículos das escolas normais, porém sem conteúdos voltados para o Brasil. Só em 1962, através do parecer CFE 251/62, foram contemplados conteúdos da educação brasileira (TANURI, 2000, p.71). Porém, há a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas.

É evidente que houve a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através de segmentos organizados. Os negros criaram a imprensa negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e teatros amadores.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas²¹; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

Em relação ao acesso a escolas públicas, em 1871 em Campinas havia por volta de cinco escolas públicas que aceitavam a população de “negros libertos e escravos”. Souza (1999, p.118) identifica a “presença de crianças negras em fotografias de turmas de alunos, entre 1897 e 1925, de diferentes grupos escolares”²² ao pesquisar os sete primeiros grupos escolares de Campinas (SP).

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de freqüentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos negros livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito.

Desde o final dos anos 1970 percebe-se um considerável número de estudantes negros – porém mínimo em relação à totalidade dos alunos – nas universidades públicas. Surge no final dessa década o primeiro artigo elaborado por negro, sobre negro e educação, publicado

²¹ Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, em 1860; o colégio São Benedito, criado também em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (Maciel,1997; Barbosa, 1997; Pereira, 1999); as aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821 em São Luís do Maranhão (Moraes, 1995). Escola primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP); Escola de Ferroviários de Santa Maria (RS); cursos criados pela Frente Negra Brasileira em São Paulo (Cunha Jr., 1996; Barbosa,1997). Escola criada pelo negro Cosme no Quilombo Fazenda Lagoa Amarela, em Chapadinha, no estado do Maranhão (Cunha, 1999, p.81).

²² Grupo escolar consiste em um modelo de escolas organizado com base na “graduação-classificação de alunos por grau de adiantamento”, (...) “reunião de vários professores e várias salas de aula em um mesmo edifício”. Portanto adequado para escolarização em massa. Esse modelo foi empregado de forma pioneira no estado de São Paulo, em 1893, poucos anos após a abolição da escravatura.

na revista de educação da Fundação Carlos Chagas. A partir daí e até 1990, foram realizados mais de quarenta trabalhos, em nível de mestrado e doutorado, por afro-descendentes e voltados para a temática Negro e Educação (CUNHA JR., 1999).²³ O interesse por essa temática é evidenciado no primeiro concurso de dotação de pesquisa sobre Negro e Educação organizado pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), Ação Educativa e Fundação Ford, em 1998.

Somente na década de 1970, estudos com base em levantamentos que permitiam comparar brancos e negros no Brasil, começaram a mostrar que, apesar do intenso desenvolvimento econômico experimentado no pós-guerra, as desigualdades entre negros e brancos não só continuavam intensas como amplamente disseminadas. Tais desigualdades não podiam mais ser consideradas apenas frutos dos efeitos inerciais do passado escravo. Isso possibilitou que, a partir da década de 1980, começassem a surgir pesquisas com informações mais detalhadas sobre a extensão e o caráter das desigualdades raciais e a sua relação com os processos de mobilidade social no Brasil.

Estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes realizados pelas instituições de pesquisas respeitadas, como o IBGE e o IPEA, não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, pretos e mestiços na sociedade brasileira. Fazendo um cruzamento sistemático entre a pertença racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, escolaridade, idade, situação familiar e região ao longo de mais de 70 anos desde 1929, Ricardo Henriques (2001) chega à conclusão de que

No Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e qualidade nas sociedades humanas”: Do total dos universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

Outros autores vêm evidenciando, também, que concorrem negativamente na performance dos alunos negros, a pobreza material e privação cultural das famílias negras, os estereótipos negativos ligados ao negro no imaginário social e presentes na escola, nos instrumentos didáticos, nas relações entre os alunos; o sentimento de abandono que as crianças negras carregam pela omissão dos professores diante das situações de humilhação

²³ Hoje, em algumas universidades, por iniciativas de professores negros, são ministradas disciplinas como “Pensamento negro contemporâneo”, (Disciplina optativa em curso de graduação da UnB).

racial de que elas são vítimas no cotidiano escolar, quando não são os próprios professores os agentes da discriminação, como bem demonstrado nos trabalhos de Eliane Cavalleiro (2000, 2001). Apesar dessas condições, que produzem o pior desempenho e as mais altas taxas de retenção e evasão escolar dos alunos negros, autores, como Fúlvia Rosemberg (1987, 2003), ressaltam em seus estudos a grande persistência do alunado negro em permanecer ou retornar à escola.

Segundo Petruccelli (2004), 22,7% dos brancos com 18 anos ou mais concluíram o ensino médio, contra somente 13,3% dos negros. A escolaridade média dos negros em 1999 era de quatro anos e a dos brancos alcançava 6,3 anos. Por sua vez, em 1999 o analfabetismo, considerando pessoas acima de quinze anos, chegou a 21,0% para a população preta e 19,6% para a população parda, enquanto para branca ficava apenas em 8,3%. Os índices de escolaridade se mostram ainda mais desfavoráveis ao contingente negro quando se observa o ensino superior.

Professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas – NUER/SC, Ilka Boaventura Leite (2005), em seu artigo “O mito das três raças repaginado”, relata que ao fazer palestras em lugares os mais distantes do país, procurou, no momento de começar a falar, localizar os negros na platéia. Quase não os viu. Uma vez falando para uma platéia de mais de quinhentos estudantes em uma universidade do oeste catarinense, notou que não havia um único negro lá, sequer um para alterar a sua narrativa. Também circulou por inúmeros espaços dentro do campus e quase não os viu entre os funcionários. Retornando à UFSC, percebeu que ocorre o mesmo nesta universidade, e no quadro de professores, isto apareceu de modo mais acentuado: “somente cerca de 1% são negros. As estatísticas, embora rarefeitas e até problemáticas, existem, e foram divulgadas pela mídia, evidenciando ainda mais que os fatos falam por si, mas é claro, somente para quem quer considerá-los” (LEITE, 2005).

Atualmente pesquisadores negros têm aberto espaços, não sem grandes esforços, nos meios acadêmicos para um repensar a questão racial brasileira, mas episódios como os narrados por Leite (2005), refletem o antigo “ideal de branqueamento” das elites dominantes, ainda presente nos dias de hoje. No setor acadêmico, por maior que seja a crítica que a ela se possa fazer, aumentou a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto, e entre estes e os militantes negros, propiciou novas formas de trocas de experiências, e, mais do que isso, de conhecimento.

Segundo Kabengele Munanga (1996), não era possível imaginar as propostas de ação afirmativa num país onde há pouco tempo se negava os indícios de preconceito étnicos e de discriminação racial. Em dezenas de anos os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar da voz oficial brasileira, a confissão de que esta sociedade é também racista. Embora o racismo esteja ainda muito vivo na cultura e no tecido social brasileiro, a voz oficial reagiu há pouco tempo aos clamores dos movimentos negros, como no texto do “Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Nesse relatório, no que tange às propostas em benefício da “comunidade” negra:

A adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos - adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (BRASIL, 2001, p. 28-30).

Superar as desvantagens e desigualdades que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes, é o principal foco da ação afirmativa, que se pode materializar como bolsas de estudos; cursos e qualificação para membros dos grupos desfavorecidos; reserva de vagas – cotas – nas universidades ou em certas áreas do mercado de trabalho; estímulo a projetos sociais e educacionais voltados para a população excluída. (MUNANGA, 1996, p.79-84).

Até bem pouco tempo ausentes das prateleiras de bibliotecas e das salas de aula, livros paradigmáticos que levantam questões sobre o negro brasileiro sem reduzi-lo a objeto, começam a aparecer. Se antes a temática não representava um mercado potencial para as editoras, a nova legislação já dá mostras de avanços concretos. Em vigor desde janeiro de 2003, a lei federal 10.639 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares. Com isso, abre-se um novo mercado para pesquisadores, escritores e editores.

A história de implantação da Lei 10.639 começa há mais de meio século, quando a escola passou a ser definida pelos negros como um veículo de ascensão social, segundo pesquisa de Florestan Fernandes (1978, p.9). A militância negra sempre se preocupou com a educação formal para os negros, lutando pela sua inclusão, pela minimização das desigualdades raciais e discriminações no setor educacional. Historicamente o sistema educacional brasileiro pregou e ainda prega, um educação formal eurocentrista, de embranquecimento cultural, há um certo silêncio em relação ao continente africano. Conforme Abdias Nascimento (1978, p.95),

O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito Silvio Romero²⁴, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

Com a percepção da produção e reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros passaram a lutar, junto ao Estado Brasileiro, pela inclusão do estudo da história do continente africano, dos africanos e da cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional. Essa inclusão, bem como a proposta de “remoção das dificuldades dos brasileiros de cor quanto ao acesso à educação e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (p.293), foi a principal bandeira, no que tange à educação, nas reivindicações do movimento negro. No final do século XX, algumas propostas educacionais, como a revisão ou eliminação dos livros didáticos com estereótipos depreciativos dos negros, foram atendidas.

A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, houve no Brasil um acalorado debate, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não-governamentais e expressões de movimentos sociais interessados em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil, bem como elaborar propostas de superação dos entraves trazidos à tona pela realização da conferência.

²⁴ A frase de Silvio Romero é: “Temos a África em nossas *cozinhas*, como a América em nossas *selvas*, e Europa em nossos *salões*” (apud RODRIGUES, 1982, xv).

No Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência, é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes africanos” (BRASIL, 2001, apud CAVALLEIRO, 2006, p.18). Assim, abriu-se espaço para a implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial as voltadas para a educação como igual acesso, combate à discriminação, eliminação das desigualdades em rendimento escolar, segurança e assistência financeira.

Com suas reivindicações e propostas históricas, as campanhas empreendidas pelo Movimento Negro têm possibilitado a formulação de projetos, a nível de Estado, no sentido de promover políticas e programas para a população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Entre os resultados, a Lei nº.9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº.10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – das escolas públicas e particulares e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”.

Diante da publicação da Lei nº.10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP/3/2004, que “institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

Sem dúvida, o estabelecimento dessa lei foi um grande passo no processo de democratização do ensino e para a luta anti-racismo. No entanto, a referida lei não estabelece metas para sua implantação ou para qualificar os professores de ensino fundamental e médio, que estão nas salas de aula despreparados para a aplicação dessa nova diretriz. Até o momento, não se tem notícias de universidades reformulando seus currículos para atender a essa qualificação em seus cursos de licenciatura. Portanto, tornar obrigatório o estudo da história do continente africano, dos africanos e da cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional, não é medida suficiente para sua implementação de fato. É preciso ainda um aprimoramento da lei chamando à responsabilidade para a sua implantação, municípios, estados e governo federal. E, sobretudo, uma vigilância constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais comprometidos na luta anti-racismo, para que essa lei não fique apenas no papel.

CAPÍTULO II

(RE)VENDO A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA

Talvez o defeito principal desta obra seja justamente uma hesitação entre a ciência e a poesia. Mas essa hesitação traduz exatamente o estado de espírito em que me encontrava na ocasião, pois ao mesmo tempo que sentia um certo fervor, desejava fazer pesquisas objetivas (BASTIDE, 1945, p.9).

Na complexidade da prática escolar, não basta saber ensinar; é preciso também saber o que ensinar. Este ponto se constitui em um dos mais importantes objetos de discussão e articulação com a prática, quando argumentado em favor de uma educação cidadã e, portanto, emancipatória. Paulo Freire (2003, p.22) indica que o ponto de partida da práxis pedagógica é o aluno, sua cultura seus saberes e que “ensinar não é transferir conhecimento”, exige respeito à autonomia do ser do educando, que não é uma ‘tábua rasa’. Freire fala em “pedagogia da autonomia” explicando suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. Enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola (p.30), visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (p.33). Define essa postura como ética e defende a idéia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de "ética universal do ser humano", essencial para o trabalho docente. Considera que as pessoas revelam em seu comportamento formas antagônicas de dominação e de libertação próprias a uma sociedade que vivenciou e reproduz a experiência da dominação de mulheres e homens subjugados por uma questão étnica/racial. Ainda, “Na medida em que só no papel a ideologia racista é combatida e em que os discriminados se sentem impotentes ou quase impotentes no apelo à lei, os estudantes de cor continuam numa luta desigual para garantir seus padrões de eficácia” (FREIRE, 1994, p. 218).

Educar é como viver, exige a consciência do inacabado porque a História em que se faz com os outros torna-se tempo de possibilidades e não de determinismo. No entanto, tempo de possibilidades condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz

dos homens e das mulheres seres responsáveis, sobretudo quando a decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada (FREIRE, 2003, p.99). A autonomia, a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á "inautêntico, palavreado vazio e inoperante" (p.62). E isto só é possível tendo em conta os conhecimentos adquiridos de experiência feitos pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola. "Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (p.60).

Refletindo essa questão com o olhar para o contingente negro, algumas questões merecem ser (re)pensadas: Que saberes a escola possibilita que os alunos das classes populares construam? São os mesmos disponibilizados para os filhos da classe média que cursam uma série correspondente? Que prioridades são estabelecidas para combater o racismo e as discriminações nas escolas? O que se espera dos professores neste sentido? O que se sugere para o ensino sobre história e cultura dos negros? Respostas a perguntas como estas, se constituirão em aportes úteis para a elaboração de planos pedagógicos e planos de ensino que realmente contemplem a pluralidade cultural.

O mergulho no cotidiano das escolas que participaram dessa pesquisa abriu muitas perspectivas, tanto no nível da continuidade da linha de pesquisa, quanto no da busca de modos concretos de se trabalhar a prática pedagógica no sentido de que a sensibilidade pela valorização das relações raciais na educação possa reduzir o preconceito e contribuir para se (re)criar processos de desenvolvimento, no contexto escolar, de uma postura racial e étnica positiva.

Durante a aplicação do questionário para os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, foi observado que, especialmente entre os de menor idade, não estava clara a auto-identificação por cor/raça. Alguns alunos se declararam indígenas ou amarelos, porém não apresentando quaisquer indícios dessa classificação. Assim, optou-se pela exclusão desse percentual de alunos, focalizando apenas os autotranscritos como branco, preto e pardo.

A sistematização dos dados apresentados a seguir neste capítulo II tem o propósito de constatar a existência de preconceito racial e discriminação racial, nas escolas de educação básica pesquisadas, mostrando que, embora negado no discurso, ele se manifesta claramente nas práticas do cotidiano escolar.

1. REFLEXOS DO PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA

É evidente que a “norma” escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização. Pensar a reestruturação do processo educativo institucionalizado, contemplando o multiculturalismo, é um desafio, conquanto possa correr o risco de ser introduzida apenas pela transmissão dos conteúdos, nas aulas das instituições educativas, como um simples reforço informativo, integrado na metodologia didática, mas como saber oco, não-integrado nem aplicado.

Segue-se a análise dos questionários enfocando a representação da cultura negra para professores e alunos; como estes se autotranscreveram quanto à cor/raça; os índices que possam indicar discriminação racial; os níveis de preconceito; a (in)visibilidade dos negros; os níveis de aproveitamento e oportunidades e a aplicabilidade da Lei 10.639 na visão do professor e do aluno.

Foram aplicados três tipos de questionário: o primeiro para alunos do 3º ano do Ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, o segundo para professores e o terceiro, que é por imagens, para alunos de 1º e 2º anos, cujo processo de alfabetização ainda não está consolidado. As denominações A e B foram usadas na tabela geral, para designar o questionário 1, referindo-se à escola pública e particular respectivamente. Os dados foram agrupados em tabelas temáticas subdivididas para facilitar a compreensão dos mesmos²⁵. Dos 240 alunos, 13 se autodeclararam pretos²⁶, 118 pardos, 91 brancos e 18 se autotranscreveram como indígena ou amarelo. Dos 24 professores que responderam os questionários e foram entrevistados, um se declarou preto, 8 pardos, 13 brancos e 2 amarelos.

²⁵ Ver tabela geral, anexos 5 e 6, p.150 e 157.

²⁶ De acordo com o Censo Escolar, fornecido pela Instituição a porcentagem de alunos declarados negros (pelos responsáveis ou por eles próprios, se maiores de dezesseis anos, no ato da matrícula), é bem inferior em relação à brancos e pardos (16% no Ensino Fundamental regular e 27% na modalidade Educação de Jovens e adultos, turno noturno). A porcentagem também é reduzida em relação aos professores. Observe-se ainda que em algumas salas pesquisadas, especialmente as de finalização de ciclo (5º ano, 9º ano e 3º ano do Ens. Méd.) não foram encontrados alunos negros.

Tabela 1 - Representação da cultura negra para os professores

Escola Pública	Escola Particular
<p>1.Professor autodeclarado de cor preta</p> <p>- Conhecimento da história de escravidão negra acontecida no país para que seja feita uma nova imagem dos negros dentro da nossa história.</p>	<p>1.Professor autodeclarado de cor preta</p> <p>- (A questão não foi respondida por não haver professor negro na escola pesquisada).</p>
<p>2.Professor autodeclarado de cor parda</p> <p>- Período da escravidão do Brasil. - Que nós herdamos tantas coisas boas: música, comidas típicas, religião, tradição.</p>	<p>2.Professor autodeclarado de cor parda</p> <p>- De imediato, “capoeira”. - Penso que é a cultura do “nosso Povo”, dos brasileiros.</p>
<p>3.Professor autodeclarado de cor branca</p> <p>- Em se tratando de cultura negra: costumes, danças, tradições, culinárias etc, e até mesmo o modismo (penteados, roupas) etc. usadas por negros. Em se tratando de racismo: nada, pois não vejo e não sinto nenhuma diferença entre brancos e negros. - Uma cultura que sofre pela cor que tem e é discriminada por ser negra isso também é ligado as condições sócio-econômico da pessoa. - Em cultura brasileira, já que o negro teve uma participação fundamental na formação social, econômica e cultural do Brasil.</p>	<p>3.Professor autodeclarado de cor branca</p> <p>- Me vem a importância de discutir a esse respeito para a valorização da riqueza cultural dos negros. - Que graças a Deus, se tomou uma posição com relação a essa cultura, pois nossas raízes estão ali e que há muito deveríamos assumir a nossa identidade de latino- americanos, deixando o lado europeu tão presente em nossa cultura. - Escravidão (tráfico), preconceitos, colonização, influência na religião, na culinária, música. - Uma pessoa não respondeu.</p>

Pergunta aos professores: O que lhe vem à mente quando se fala em cultura negra?
Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 1.1 – Memória dos alunos sobre a escravidão

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca ²⁷	preta	parda	branca	preta	parda
Não muita coisa	31,0%	0,0%	30,9%	30,7%	0,0%	32,7%
Nunca estudei sobre isso	0,0%	14,3%	1,8%	0,0%	16,7%	2,0%
Princesa Izabel, sofrimento dos escravos	48,3%	71,4%	47,3%	51,3%	83,3%	46,9%
Contribuição dos negros, luta pela liberdade.	17,3%	14,3%	16,4%	15,4%	0,0%	16,4%
Os negros não contribuíram em nada	3,4%	0,0%	3,6%	2,6%	0,0%	2,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pergunta aos alunos: O que você lembra de ter estudado sobre a escravidão no Brasil?
Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

²⁷ Os termos branca, preta e parda referem-se à cor declarada pelo aluno entrevistado.

Tabela 1.2 – Conhecimento dos alunos sobre Zumbi dos Palmares

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Não sei	51,7%	28,6%	43,6%	53,9%	16,7%	36,7%
Um grande líder militar	10,3%	0,0%	9,1%	7,7%	0,0%	10,2%
Herói negro que lutou pelo seu povo	20,7%	57,1%	30,9%	25,6%	66,7%	34,7%
General do exército que lutou contra os quilombos	10,4%	0,0%	12,7%	7,7%	0,0%	14,3%
Um negro muito violento	6,9%	14,3%	3,6%	5,1%	16,6%	4,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pergunta aos alunos: Você sabe quem foi Zumbi dos Palmares?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 1.3 – Reconhecimento da cultura negra pelos alunos

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Comidas, danças, músicas	55,3%	57,1%	43,6%	59,0%	66,7%	36,7%
Heróis negros presentes na História	6,9%	0,0%	10,9%	7,7%	0,0%	12,2%
Penteados roupas e ornamentos	10,3%	14,3%	14,5%	7,7%	0,0%	16,4%
Beleza do corpo e da cor	17,2%	28,6%	27,4%	15,4%	33,3%	30,6%
Não acho nada interessante	10,3%	0,0%	3,6%	10,2%	0,0%	4,1%

Pergunta aos alunos: O que você acha mais significativo na cultura negra?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Neste primeiro bloco aparece de forma bastante evidente que a maioria dos professores e alunos concebe a cultura negra como folclore, valorizando comidas, danças, músicas (Tabela 1.3). O segundo item da Tabela 1.3, “heróis negros presentes na história”, não chamou atenção dos alunos entrevistados, especialmente aos negros. Isso se deve talvez por esse item estar em um contexto muito mais distante do alunado do que os demais, com os quais eles têm um contato mais próximo, quer pelo meio onde vivem, quer pelos meios de comunicação. Muitos alunos, notadamente os adolescentes, consideraram significativo os penteados, ornamentos e beleza do corpo e da cor (Tabela 1.3). Uma vez que o atributo diferencial é dado pela aparência (cor) e nela certos aspectos são definidores da raça, como os cabelos, é com a aparência a maior preocupação dos pais negros em relação aos filhos. Cuidar que se apresentem limpos e bem vestidos é o modo não apenas de dar-lhes noção de higiene e bom gosto, mas também de protegê-los da discriminação direta. Há uma grande preocupação dos pais, em geral relacionadas ao bem apresentar-se publicamente. Além disso, investe-se muito dinheiro na compra de produtos que visam “melhorar” a aparência, como cremes amaciantes e tratamentos de relaxamento de cabelo, serviços de cabeleireiros, roupas e sapatos, mesmo em detrimento a outros bens de consumo.

Essa preocupação com o visual, também está presente na fala da professora negra da escola pública, que usa “tererê” no cabelo:

A gente gasta uma nota com o cabelo. Mas acho importante. Pros meninos, agora que tá essa moda de negro careca, tá bom. Passa a máquina zero e pronto. Mas pra mulher é mais difícil. 120, 150 reais pra fazer o tererê [trancinhas], 50 pro relaxamento, porque alisar faz cair todo cabelo, ninguém quer mais. Mas também não quero ser ‘nega do cabelo duro’. Hoje os pretos estão mais bonitos, com o canecalon²⁸, essa moda do tererê. Quando acabar vai ser fogo, de novo. Não pode acabar. Se a pessoa é um negro bem arrumado, limpinho, com sua apresentação decente, raramente será discriminado. Eu nunca fui. (Professora, carioca há 15 anos em Anápolis, graduada em Matemática).

O cabelo é, sem dúvida, um dos elementos que se destacam no corpo, com suas diferentes cores e texturas. A forma como o cabelo é tratado e manipulado difere de cultura para cultura, assim como a sua simbologia. De acordo com Nilma Lino Gomes (2003, p.81):

A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental.

Outro dado que merece reflexão é o número significativo de alunos autodeclarados pretos respondendo que nunca estudaram sobre a escravidão no Brasil e não reconhecerem a contribuição do negro para a formação econômica e cultural do povo brasileiro (Tabela 1.1), no entanto, mais da metade dessa categoria conhece a história da Princesa Izabel (Tabela 1.1). Conhecem a história da escravidão que relata o sofrimento dos negros e tem a Princesa Isabel como uma “heroína redentora”. Esse conhecimento parece estar na memória de alunos e professores como um passado distante, como consequência de uma história contada pelo ponto de vista da cultura branca, eurocêntrica, sem dar significação à cultura africana. Há por certo uma contradição nas respostas dos alunos negros, uma forma de esconder/escamotear a história dos seus antepassados ou acomodação diante de sua história silenciada pela classe dominante.

²⁸ Cabelo artificial usado em penteados afro-descendentes como, por exemplo, o rastafari.

A Tabela 1.2, mostra a invisibilidade e/ou a marginalização do negro na História do Brasil. Metade dos alunos brancos entrevistados e grande parte dos pardos não conhece Zumbi, mas sabe da princesa Izabel. Quanto aos pretos, cerca de 35% ainda afirmam desconhecer Zumbi ou considerá-lo um negro violento, apesar da maioria reconhecê-lo como um grande herói. Resquício de uma história oficial contada a partir do pensamento dominante, enaltecendo os grandes vultos europeus, brancos e católicos. Colocando os heróis negros à margem ou “embranquecendo-os”, isto é, não declarando, via de regra, sua ascendência africana, caso de Machado de Assis, José do Patrocínio, Teodoro Sampaio, Lima Barreto e outros. A maioria dos entrevistados não tem conhecimento sobre personagens negros atuantes na história brasileira, conhecem poucos empresários, artistas ou cientistas negros. Reconhecidos são os grupos de pagode e os jogadores de futebol. Alguns alunos citaram, significativamente, atores de novelas negros (que apareceram recentemente), jogadores de basquete americano e “rappers”, mostrando o importante papel da mídia na luta contra o preconceito racial. O negro de sucesso é visto como raridade. Alguém que teve a “sorte” de ter uma oportunidade.

Na Tabela 1.1, a presença do negro como elemento fundamental na construção do país foi pouco citada pelos entrevistados, assim como sua história de luta pela liberdade. Embora sua “contribuição” seja vista sempre como positiva e listados os aspectos mais folclóricos como a capoeira e a comida. Porém, é também interessante notar que alguns professores da escola pública e particular, deram indícios da necessidade de abertura para se debater a questão racial, quando colocam: “discutir a esse respeito”, “nova imagem dos negros dentro da história”. Como apresenta Petronilha B. G. e Silva, apesar de se mostrarem simpáticos à causa,

Não estão abertos a ponto de entender a, hoje antiga mas certamente ainda não compreendida, lição dada por Paulo Freire de que a identidade dos outros, dos marginalizados, se expressa fortemente quando se descobrem, eles, oprimidos (SILVA, 2001, p112).

A Tabela 1 reflete ainda a ausência de conteúdos relativos à cultura e história dos negros nos currículos e a problemas de racismo que os afro-descendentes enfrentam por “não compartilharem do mundo daqueles que se fizeram poderosos” (Freire, 1983). Os conteúdos apresentados pelo currículo escolar não legitimam a presença do negro como uma das matrizes fundantes na constituição do povo brasileiro, geralmente são ainda restritos ao período da escravidão, e que, mesmo assim, apresenta o negro como subalterno e sofredor. A

imagem do negro como escravo que serve e sofre passivamente é que mais se encontra internalizada entre alunos e professores, como se apresenta na Tabela 1 “sofre pela cor” e Tabela 1.1, onde a grande maioria dos alunos, inclusive os negros, tem a Princesa Izabel e o sofrimento dos escravos como principal lembrança do estudo sobre a escravidão no Brasil. Reflexões sobre a discriminação ou exclusão sofrida pelos negros estão presentes mais no ensino médio, a título de temas atuais veiculados pela mídia, com vistas ao vestibular.

Tabela 2 - Cor e discriminação racial – professores/alunos

Tabela 2.1 – Autodeclaração de cor.²⁹

		Escola Pública			Escola Particular			
		Cor declarada			Cor declarada			
	Total entrevistado	branca	preta	parda	Total entrevistado	branca	preta	parda
Professores	12	41%	8%	41%	12	66%	0%	25%
Alunos	100	29%	7%	55%	100	39%	6%	49%

Pergunta aos professores e alunos: Quanto a sua cor você se declara?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 2.2 – Constatação da discriminação racial na escola³⁰

		Escola Pública			Escola Particular		
		branca	preta	parda	branca	preta	parda
Professores	sim	20%	100%	20%	20%	0%	40%
	não	80%	0%	80%	80%	0%	60%
Alunos	sim	65,5%	71,4%	70,9%	61,5%	66,7%	67,3%
	não	34,5%	28,6%	29,1%	38,5%	33,3%	32,7%

Pergunta aos professores e alunos: Você já presenciou algum fato que possa ser classificado como discriminação racial nessa escola?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

²⁹ Não estão tabulados os professores e alunos que se autodeclararam amarelos ou indígenas. Assim, a soma das porcentagens, que estão em referência ao total entrevistado, não chega a 100%.

³⁰ Ver número de alunos que responderam ao questionário por categoria de cor na tabela geral, anexos 5 e 6, p.150 e 157.

Tabela 2.3 – Procedimento em caso de preconceito racial na escola

		Escola Pública			Escola Particular		
		branca	preta	parda	branca	preta	parda
Professores	Advertência	0%	0%	40%	0%	0%	33,3%
	Expulsão	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Conscientização	100%	100%	60%	100%	0%	66,7%
	Não dar importância	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Alunos	Advertência	20,7%	28,6%	34,5%	20,5%	16,7%	30,6%
	Expulsão	13,8%	28,6%	25,5%	17,9%	33,3%	26,5%
	Conscientização	51,7%	28,6%	30,9%	51,3%	33,3%	32,7%
	Não dar importância	13,8%	14,3%	9,1%	10,3%	16,7%	10,2%

Pergunta aos professores e alunos: Como você acha que deve ser tratado um caso de preconceito racial na escola?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 2.4 – Casos de discriminação

		Escola Pública			Escola Particular		
		Cor declarada			Cor declarada		
		branca	preta	parda	branca	preta	parda
Professores	sim	20%	100%	20%	0%	0%	0%
	não	80%	0%	80%	100%	0%	100%
Alunos	sim	20,7%	71,4%	58,2%	15,4%	66,7%	53,1%
	não	79,3%	28,6%	41,8%	84,6%	33,3%	46,9%

Pergunta aos professores e alunos: Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa de sua cor (branca, preta) na escola?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 2.5 – Tratamento diferenciado para brancos e negros

		Escola Pública			Escola Particular		
		branca	preta	parda	branca	preta	parda
Professores	sim	0%	0%	20%	12,5%	0%	0%
	não	40%	0%	0%	25%	0%	33,3%
	às vezes	20%	100%	60%	50%	0%	33,3%
	outras respostas	40%	0%	20%	12,5%	0%	33,3%
Alunos	sim	6,9%	0,0%	14,5%	7,7%	0,0%	16,3%
	não	41,4%	42,9%	49,1%	46,2%	33,3%	44,9%
	às vezes	20,7%	28,6%	18,2%	17,9%	33,3%	20,4%
	outras respostas	31,0%	28,6%	18,2%	28,2%	33,3%	18,4%

Pergunta aos professores e alunos: Há tratamento diferente para brancos e negros?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 2.6 – Preconceito velado no Brasil

		Escola Pública			Escola Particular		
		branca	preta	parda	branca	preta	parda
Professores	sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	não	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	não, só em outros países	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Alunos	sim	82,8%	85,7%	85,5%	87,2%	83,3%	85,7%
	não	13,8%	14,3%	10,9%	10,3%	16,7%	10,2%
	não, só em outros países	3,4%	0%	3,6%	2,6%	0%	4,1%

Pergunta aos professores e alunos: Você acredita que no Brasil existe preconceito velado contra os negros?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Na Tabela 2 pode-se notar uma igualdade no número de professores pardos na escola pública e particular, mas há uma nítida concentração de professores brancos na escola particular (mais que o dobro dos pardos) e onde os professores negros inexistem. Esse fator reflete a desigualdade de oportunidades entre brancos e negros, como também resquícios dos ideais de branqueamento presente nas elites dominantes desde os tempos de escravidão, conforme já mencionado no Capítulo I deste trabalho. Também entre os alunos, o índice de brancos na escola particular é 10% maior que na escola pública, pondo à mostra que o acesso ao ensino, supostamente de melhor qualidade e porta de acesso aos melhores empregos da escola particular, ainda não é possível a todos.

Ainda no quesito cor, muitos alunos e de todas as séries, tiveram dificuldades em se autoclassificarem quanto à cor. Além de expressar um momento do processo de aquisição de identidade racial e uma forma de percepção da complexidade das relações sociais, as dificuldades dos alunos ao se declararem quanto à cor, são também reflexo de um sistema de classificação racial extremamente ambíguo. Essa conotação literal está presente também para os adultos, ao lado do sentido metafórico da cor de uma pessoa, carregada de conteúdos simbólicos e combinada à origem, aos traços físicos, à etnia e ao status socioeconômico, uma complexidade perceptível nas dificuldades e ambigüidades presentes também em pesquisas feitas com adultos, assim como nas contagens oficiais e na cultura popular brasileira (GUIMARÃES, 2003).

Os alunos que se autodeclararam pardos são a maioria em ambos os sistemas de ensino, o que contraria um pouco as estatísticas censitárias demonstrando maioria branca nas escolas particulares. No entanto, se for considerado somente os alunos que se autodeclararam como cor/raça preta, há uma grande diferença entre branca/preta e parda/preta, pois os alunos

declarados pretos perfazem um total sete a oito vezes menor do que as demais categorias citadas, ficando no mesmo patamar de índices dos declarados amarelos e indígenas³¹.

O termo pardo para designar a cor de uma pessoa é encontrado na língua portuguesa desde o século XII, e, sua utilização parece ser diretamente descritiva pelo fato de os pardos não terem características fenotípicas definidas, ou seja, terem características tanto do grupo negro como do grupo branco. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE, “parda”³² é apenas uma das cores possíveis do brasileiro, entre as mais de 136 cores diferentes, registradas por esse órgão em 1976. A autodeclaração ou autopercepção poderá apresentar distorções, já que o sistema identitário é relacional, ou seja, também se é classificado pelos outros (a cor é atribuída).

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976, por exemplo, que apresentou uma questão aberta sobre a cor da população, apesar da grande variedade de respostas, predominou a categoria moreno entre aqueles que se classificaram como pardos no quesito fechado. Já na pesquisa realizada pelo Data Folha em 1995 e comentada por Edward Telles (2003, p. 107), 42% dos respondentes usaram branco, seguidos de 32% moreno, 7% pardo e 6% moreno-claro, dividindo-se os restantes 13% entre outras categorias. Para Telles, o amplo uso do termo moreno “é extraordinário quando se leva em consideração que nunca foi uma categoria oficial utilizada nos mais de cem anos de existência do censo brasileiro”. A importância do termo moreno na classificação popular brasileira decorreria de “sua ambigüidade e propensão a subestimar as diferenças raciais, enfatizando uma brasilidade comum” (Ibidem, p.108). Muitos alunos perguntaram por que não podiam colocar moreno na classificação de cor, pois eles eram morenos.

Na Tabela 2.2, a maioria dos professores, exceto o negro, disse nunca ter presenciado fato que possa ser classificado como preconceito racial nas escolas. Já a maioria dos alunos, disseram o contrário. Há de se refletir então se, na dinâmica escolar, as discriminações e preconceitos praticados não estão sendo percebidos pelo corpo docente e se o discriminado, sem o apoio dos professores, sofre, porém silêncio.

Os alunos que se autodeclararam pretos e pardos, na Tabela 2.3, apresentam uma certa indignação quanto às questões raciais, pois somando-se os percentuais de suas respostas sobre

³¹ Ver Tabela geral, anexos 5 e 6, p.150 e 157.

³² Desde os primeiros censos populacionais registrados no Brasil, o termo “parda” já apresentava ambigüidades, considerado uma espécie de “sobra do censo”, resto, uma vez que, nessa categoria, eram incluídos índio, caboclo, mulato, moreno, mestiço, mameluco, cafuzo e os não declarantes.

o que fazer em caso de discriminação a maioria pede punições legalmente instituídas no Regimento Escolar como Advertência e até mesmo Expulsão, que é aplicada somente em casos gravíssimos na unidade escolar. Os professores e alunos brancos optaram pela conscientização. Muitas vezes os casos de agressão física, verbal ou através de atitudes, cuja causa principal é o preconceito implícito ou explícito, são tratados apenas como casos de indisciplina, sendo os alunos envolvidos, tanto agressores como agredidos, encaminhados à coordenação para um “aconselhamento”.

Na Tabela 2.4 professores, exceto negros, e alunos brancos, em sua maioria, apontam que nunca sofreram qualquer tipo de discriminação por causa da cor; os negros e pardos confirmam já terem sido discriminados. O tratamento igualitário para todos na escola em ambas as instituições, não é claramente expresso. A maioria de professores e alunos prefere respostas evasivas como “às vezes” e outras (Tabela 2.5). Essa reticência certamente confirma a quase unanimidade das respostas na Tabela 2.6 quanto à existência do preconceito velado.

A fala dos professores apresenta referenciais do censo comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira, eles se mostram desconhecedores de práticas pedagógicas anti-racistas. Como se pode observar nas respostas de professores declarados brancos, na Tabela 4.1:

“Poderia no início haver comentários, mas logo se normalizaria, pois depende de quem aplica o estudo e como o aplica”.

“A conscientização da comunidade escolar em relação ao preconceito racial... Talvez pudesse ser diminuído ou até mesmo reprimido”.

“Mudaria a consciência das pessoas, que na maioria fingem não serem preconceituosas”.

Ora, se as professoras acreditam que a comunidade escolar pode se conscientizar, que o preconceito pode ser diminuído ou reprimido, em consequência de uma mudança provocada pela implantação do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, estão admitindo também que a igualdade, anteriormente afirmada, não existe, que as “pessoas fingem não serem preconceituosas”. Ainda sobre este estudo, a professora deixa claro “depende de quem aplica o estudo e como o aplica”, ou será mais um modismo na Educação.

Na entrevista a maioria dos professores disse não ter enfrentado ou presenciado qualquer questão que caracterizasse discriminação (Tabela 2.2). Porém, se reportaram a “piadinhas racistas e/ou preconceituosas” entre alunos. O brasileiro tem dificuldade em assumir o seu racismo devido ao processo de convivência cordial que distorce o conflito. Devido a isto, por estar dissimulado, é difícil de ser combatido.

Um fato registrado pela pesquisadora, ocorrido na escola pública durante um dia de pesquisa, ilustra como essas “piadinhas” ocorrem não só entre alunos, mas também no meio dos próprios professores, na hora do intervalo, na sala dos professores, com a pesquisadora presente. Uma professora perguntou “-Gente, quem sabe como se faz para salvar um negro que está se afogando?, Você sabe fulana? “-Não”. “Você sabe ciclana?” “-Não, como?”. “-Ninguém sabe?, ótimo dois negros a menos!”. Alguém censurou: “-Que é isso! Olha a moça dos negros aí”, apontando para a pesquisadora. A piadista retrucou que era só para “descontrair o ambiente”, uma “brincadeira”.

Poder-se-ia argumentar que é só uma brincadeira e que não deve ser levada a sério. Como há piadinhas de negros, há também de portugueses, de japoneses, de judeus etc. Na verdade, todas essas piadinhas denunciam alguma forma de representação social, que cedo ou tarde virá acompanhada de atitudes discriminatórias. A desculpa “é só de brincadeira” é bastante comum, pois o racismo é realmente velado. Fato nitidamente observado comparando-se as Tabela 2.2, onde muitos afirmam ter presenciado atos de discriminação racial; a Tabela 2.3, onde a maioria expressa que o preconceito na escola deve ser combatido com a conscientização, deixando explícito que há preconceito e, por fim, a Tabela 2.4, mostrando que a grande maioria que nega ter sofrido preconceito, ao mesmo tempo, acredita na existência desse preconceito (Tabela 2.6). A Constituição brasileira fala da igualdade para todos, independente da cor, raça, credo, etc. Porém, se a lei diz que não existe desigualdade, a prática a desmente.

O silêncio escolar sobre o assunto, atua como uma forma de manutenção das diferenças. Entretanto, este silêncio não é em si mesmo uma ausência de discurso, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação racial. Marilene Leal Paré (2000, p.32) já comentava que, “em muitos dos depoimentos de crianças, a família seria um núcleo de silêncio, ou, em última análise, de omissão, em termos de não oferecer o suporte necessário para a vivência da discriminação”.

Em todas as situações, parece existir uma indecisão dos pais sobre o que fazer, devido, em parte, ao fato de estarem envolvidos com a idéia de que “não existe racismo no Brasil”. Há uma tendência ao silêncio e à descrença:

Ouvir sem reação, não acreditar nas crianças por acreditarem que tais coisas não acontecem na escola; ter dúvida se os fatos ocorreram de verdade ou se constituem apenas uma forma da criança resolver outros problemas, como o de não querer ir à

escola ou procurar atingir um professor de quem não gosta; acreditar que o fato não tem importância; instruir as crianças quanto às respostas a dar nestas situações, mas ficando inseguro do quanto a criança pode sair machucada destas situações; reclamar na escola duvidando, porém, dos resultados obtidos (CUNHA JR., 1987, p.53).

Seja por temor ou desconforto com o estigma de ser preconceituosa, seja pela dificuldade de encarar o próprio preconceito, o fato é que a maioria das pessoas considera ser este um problema “dos outros”, projetando o preconceito de cor e o racismo para o conjunto da sociedade.

Tabela 3: Nível de preconceito entre os alunos

	Escola Pública			Escola Particular		
	Concorda	Discorda	Outras respostas	Concorda	Discorda	Outras respostas
A. Uma coisa boa do povo brasileiro é a mistura de raças						
branca	64,1%	5,1%	30,8%	69,0%	3,4%	27,6%
preta	66,7%	0,0%	33,3%	57,1%	0,0%	42,9%
parda	61,2%	8,2%	30,6%	63,6%	7,3%	29,1%
B. Negro bom é negro de alma branca						
branca	30,8%	30,8%	38,4%	27,6%	34,5%	37,9%
preta	50,0%	33,3%	16,7%	42,9%	42,9%	14,2%
parda	14,3%	59,2%	26,5%	14,5%	58,2%	27,3%
C. As únicas coisas que os negros sabem fazer bem são música e esporte.						
branca	17,9%	59,0%	23,1%	17,2%	65,5%	17,3%
preta	0,0%	66,7%	33,3%	14,3%	57,1%	28,6%
parda	8,2%	73,5%	18,3%	12,7%	65,5%	21,8%
D. Toda raça tem gente boa e gente ruim, isso não depende da cor da pele.						
branca	84,6%	2,6%	12,8%	79,3%	3,4%	17,3%
preta	83,3%	16,7%	0%	71,4%	14,3%	14,3%
parda	83,7%	2,0%	14,3%	85,5%	1,8%	12,7 %
E. Negro quando não faz besteira na entrada, faz na saída.						
branca	25,6%	51,3%	23,1 %	17,2%	69,0%	13,8 %
preta	16,7%	83,3%	0%	14,3%	71,4%	14,3 %
parda	6,1%	81,6%	12,3%	5,5%	81,8%	12,7%
Total	14,9%	69,1%	16 %	9,9%	76,9%	13,2%
F. Se pudessem comer bem e estudar, os negros teriam sucesso em qualquer profissão.						
branca	69,2%	12,8%	18%	69,0%	13,8%	17,2%
preta	33,3%	33,3%	33,4%	42,9%	28,6%	28,5%
parda	53,1%	22,4%	24,5%	54,5%	23,6%	21,9%
G. Se Deus fez raças diferentes é para que elas não se misturem						
branca	17,9%	59,0%	23,1%	13,8%	69,0%	17,2%
preta	16,7%	50,0%	33,3%	0,0%	85,7%	14,3%
parda	8,2%	49,0%	42,8%	5,5%	81,8%	12,7%

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Na medida em que uma discussão acerca do preconceito racial e das suas manifestações na sociedade brasileira e, em particular, na escola é feita, revela-se um

“currículo oculto”, ao lado do currículo oficial, onde se incluem conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências. A escola precisa aprender para propor situações de aprendizagem que considerem a presença fundamental do negro e do não-negro. Ainda, proporcionar encontros identitários de inclusão, de sucesso, de aprendizagem positiva.

A defesa da mestiçagem como uma possível solução para o “problema racial” brasileiro, teoria divulgada no início do século XX, também está presente na escola. Idéias como as de Silvio Romero (1902, v.1, p.4, apud SKIDMORE, 2001, p.73) “todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas idéias”, ainda se encontram difundidas com força nos dias atuais, considerando a Frase A da Tabela 3 onde a maioria aceita a miscigenação. Sendo assim, percebe-se na escola a presença da ideologia do branqueamento, que se revela através de uma tentativa em “suavizar” a pertinência racial dos alunos e professores negros, apelando para as nuances de cor como moreninho, chocolate. Contudo, se este item for comparado a Frase G, é visível que na escola pública a idéia da mistura racial não é bem aceita, havendo uma maior abertura, nesse sentido, na escola particular. Talvez isso se deva ao maior nível de informação de alunos e professores desse sistema de ensino, o que possibilita um melhor nível de conhecimento das questões raciais que vêm sendo veiculadas de uma maneira mais expressiva na última década.

Cabe relatar que durante aplicação desse questionário, as frases contidas na Tabela 3 foram alvo de risos e olhares direcionados aos alunos de pele mais escura. Uma aluna branca do 4º ano chegou a mencionar “minha mãe sempre fala isso”, referindo-se ao item E. Houve mais risos, mas os alunos discordaram da afirmativa. Esse fato ilustra bem como desde criança o preconceito vai sendo assimilado, quase como algo natural e somente um despertar de consciência pode trazê-lo à tona. Muitos professores atribuem o problema da discriminação à família e às próprias crianças discriminadas – elas não lutariam para conquistar melhores espaços sociais ou se acomodariam à exclusão, racismo e preconceito.

O *status* de igualdade no ambiente escolar será conseguido quando o professor contemplar alunos negros e brancos, democraticamente, nas pequenas atividades do dia-a-dia. As diferenças raciais, culturais ou outras só podem ser contempladas quando a igualdade humana for tomada como base, caso contrário, o que surge é a discriminação. Para Petronilha B. G. e Silva (2001, p.112),

Pouco tem adiantado garantir lugar para todos nos bancos escolares, como um caminho para combater racismos e intolerâncias, quase nada conseguirá a introdução de temas relativos à diversidade cultural e social, se pessoas e grupos continuarem interagindo em estruturas e padrões viciados por preconceitos e atitudes discriminatórias, se lhes faltar disposição para que novas relações sejam criadas.

Na observação da Frase F, nota-se uma relação entre oportunidade e condição sócio-econômica referente ao contingente negro. Essa constatação também pode ser notada em outros dados como os da Tabela 1.1, que mostram o baixo índice de alunos negros matriculados em instituição particular e também os da Tabela 5, que indicam maior grau de aproveitamento escolar para alunos declarados brancos. Ainda, na Tabela 3, a maioria dos alunos concorda com a capacidade do negro para atividades além do esporte e música (Frase C) e se mostra favorável à mistura das raças (Frase A e Fase G). Favorecimento este que pode estar refletindo a ideologia do embranquecimento, a tolerância ou mesmo o incentivo à mestiçagem do final do século XIX, perpetuando-se até os dias atuais, conforme já explanado no Capítulo I desta pesquisa.

Ainda em relação à oportunidade, vinculada à questão da repetência/evasão e etnia, três transcrições de entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas chamam atenção:

E importante salientar que as crianças e a escola possuem um relacionamento perfeito. Ninguém é discriminado, e a relação se dá hierarquicamente, pelo respeito às posições de cada um, e o papel social que cada um desempenha. (Coordenadora da escola particular, turno vespertino, parda).

Hoje ele [negro] simplesmente se colocou à margem do avanço tecnológico, das riquezas. O trabalho para o negro foi, desde sempre, uma imposição. A maioria não luta, não busca iniciativas. Os dias vão passando.... (Coordenadora da escola particular, turno matutino, branca).

A educação não é vista mais como um futuro melhor. A prioridade é a sobrevivência, onde muitos alunos abandonam ou repetem o ano, mas depois muitos se matriculam na EJA [Educação de Jovens e Adultos. (Coordenadora da escola pública, turno matutino, parda).

Os discursos destas coordenadoras, responsáveis pela condução do processo pedagógico em suas instituições escolares, refletem o preconceito arraigado na maioria do povo brasileiro. Nos textos acima, o negro não apresenta nenhuma característica positiva. Como fica o aluno negro numa situação dessas? A escola, através de seus coordenadores, não

só nega a participação do negro na formação do capital nacional como omite sua resistência e luta no processo histórico.

É significativo também o fato da grande maioria do contingente negro (50% e 42%) concordar com a afirmativa da Frase B “Negro bom é negro de alma branca”, frase esta cunhada ainda no tempo da escravidão e que explicita a ideologia eurocêntrica dominante e a assimilação dessa ideologia pelos negros. Assim, quanto mais próximos da cultura branca, melhor a aceitação, melhor a mobilidade social. Outra leitura que se pode fazer é que a construção da identidade para esses alunos não se apoiou em imagens confirmadoras positivas, ou seja, a referência de imagem negra que eles têm, na mídia, na escola e muitas vezes em seu meio social, é negativa.

A escola muitas vezes silencia diante dessas e outras situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas e esteriótipos. É preciso então concordar com Petronilha B. G. Silva (2003) quando diz que os professores precisam construir um projeto de combate às discriminações e, para isso, o diálogo torna-se exigência fundamental, o principal procedimento didático. Assim, todos, na convivência, estarão conscientemente se educando, sendo capazes de situar seus preconceitos e de lutar contra eles.

Tabela 4: Importância, conhecimento e aplicabilidade da Lei 10.639 para o professor

Escola Pública	Escola Particular
1. Professor autodeclarado de cor Preta – Sim. Todos têm o direito e o dever de conhecer sua história e valorizar suas raízes.	1. Professor autodeclarado de cor Preta (A questão não foi respondida por não haver professor negro na escola pesquisada).
2. Professor autodeclarado de cor Parda – Não conheço essa lei. – Sim, pois fala de nossas raízes e etnias e conhecimento nunca é demais sempre é bom aproveitar e conhecer mais. – Sim, para conhecermos melhor uma parte da nossa história que é negligenciada pela educação há muito tempo.	2. Professor autodeclarado de cor Parda – Sim. Além do conhecimento do povo africano, traz uma maior conscientização de igualdade. – Sim. É preciso iniciar essa aplicação para que as pessoas tomem consciência da lei. – Não a conheço ainda!
3. Professor autodeclarado de cor Branca – Ainda não a conheço. – Sim. Ajudaria a conscientizar a população de que somos todos iguais. – O brasileiro em geral precisa ter conhecimento de que ele faz parte de uma miscigenação de raças, inclusive a negra. – Sim. Se em nosso país existem descendentes africanos porque não estudar a história de nossas raízes.	3. Professor autodeclarado de cor Branca – Sim, porque os negros já foram muito discriminados e alienados no Brasil, quase sempre de uma maneira camuflada. – Sim, porque é preciso desenvolver práticas pedagógicas, no sentido de trabalhar com o educando não só a questão do preconceito racial, mas a importância da história e cultura de povos que fazem parte da história do Brasil. – Sim, porque apesar de sermos um país democrático, infelizmente ainda existe um preconceito velado. – O estudo da história da África é importante, mas deve ter respaldo para ser cobrado em concursos e vestibulares.

Pergunta aos professores: Você acha importante a aplicação da Lei 10.639? Por quê?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 4.1 - A escola com o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira.

Escola Pública	Escola Particular
1. Professor autodeclarado de cor Preta – Mudança na consciência dos alunos que discriminam e melhoria na auto estima dos que estão sendo discriminados.	1. Professor autodeclarado de cor Preta (Não havia professor negro na escola pesquisada).
2. Professor autodeclarado de cor Parda – Se diz respeito ao racismo acho que poderia melhorar muito, existem muitos alunos racistas. – Talvez as pessoas entendessem que a cor não vale nada, que importa é a pessoa. – Tratamento igual em todos os setores, escola, família, lazer, trabalho, etc.	2. Professor autodeclarado de cor Parda – Mudaria a concepção sobre etnia, direitos humanos e a valorização da história e importância das pessoas africanas – O respeito entre as pessoas dentro da escola. – Creio que melhore a consciência do educando e da escola quanto às nossas origens, nossa cultura.
3. Professor autodeclarado de cor Branca – Seríamos melhores conhecedores da nossa descendência étnica. – Poderia no início haver comentários, mas logo se normalizaria, pois depende de quem aplica o estudo e como o aplica. – A conscientização da comunidade escolar em relação ao preconceito racial, talvez pudesse ser diminuído ou até mesmo reprimido.	3. Professor autodeclarado de cor Branca – O respeito pelo próximo (no caso os negros) – Acho que ganharia o seu espaço, começando na base que é a escola e refletiria na sociedade. – Mudaria a consciência das pessoas, que na maioria fingem não serem preconceituosas. – Provavelmente os negros teriam mais chances no contexto sócio-econômico e cultural deixando de viver às margens da sociedade.

Pergunta aos professores: O que mudaria no dia-a-dia da escola com o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira?

Tabela 4.2 – Conhecimento da Lei nº. 10.639/2003 pelos professores

Escola Pública	Escola Particular
1. Professor autodeclarado de cor Preta - Conhecimento do assunto.	1. Professor autodeclarado de cor Preta (Não havia professor negro na escola pesquisada.)
2. Professor autodeclarado de cor Parda - Material didático, a lei e vídeos. - Liberdade dos governantes - Conhecimento sobre o assunto - Curso de capacitação.	2. Professor autodeclarado de cor Parda - Precisamos de informações escritas em forma de apostila, <i>banner</i> , folder, DVD e outros. - 1º estudo mais aprofundado do assunto (contexto histórico). 2º Igualdade entre as pessoas.
3. Professor autodeclarado de cor Branca - Conversa informal e preparatória - Cursos que nos informe sobre o assunto, materiais informativos, pois ainda é algo novo a história da África. - No conteúdo de história o assunto já é abordado, mas de uma maneira ainda muito superficial, precisamos de mais materiais pedagógicos. - Conhecer melhor, a história da África e de nossas raízes provindas da cultura africana.	3. Professor autodeclarado de cor Branca - Um conhecimento mais aprofundado do assunto (muito estudo). - Conteúdo; porque sentimos que o que é colocado nos livros, vem de uma maneira discriminatória e preconceituosa. - Encontros para se debater melhor o tema. - Materiais didáticos selecionados. - Material didático que aborde o assunto de forma clara e fácil de ser entendida; palestras.

Pergunta: O que você precisa para abordar o tema História e Cultura Afro-Brasileira?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 4.3 - Aplicabilidade e importância da Lei 10.639/2003 para os alunos

	Escola Pública			Escola Particular		
	Aluno autodeclarado de cor			Aluno autodeclarado de cor		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Sim	86,2%	100,0%	92,7%	89,7%	100,0%	91,8%
Não	13,8%	0,0%	7,3%	10,3%	0,0%	8,2%

Pergunta: Você acha importante estudar História e Cultura Afro-Brasileira?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Na Tabela 4 verifica-se o desconhecimento da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, no ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino. É bem visível que esse conhecimento ainda não chegou até os professores e, conseqüentemente às salas de aula das instituições pesquisadas. A visão superficial que os educadores têm da Lei 10.639 é que ela vai proporcionar “igualdade” ou que seja um modismo e que logo se “normalizará”, há também um desejo de “respaldo para cobrança em vestibulares e provas”. Todas essas considerações são reflexos da falta de debate sobre o tema por parte da gestão pedagógica da instituição. Como confirmou a maioria dos professores, há desconhecimento, necessidade de preparação, de estudo, pois a maioria não

teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais. Disso resulta a falta de condições desses profissionais de modificar sua atuação diante de situações de discriminação ou preconceito racial, no sentido de elaborarem formas diferenciadas de educar para a igualdade.

Os professores que ministram aulas de Arte e História denunciaram a falta de cooperação existente na escola. Muitos atestaram que a cultura negra só é tratada eventualmente no mês do folclore³³ ou quando há algum assunto na mídia que evidencia a discriminação racial. De todo o corpo docente entrevistado ninguém passou por qualquer tipo de capacitação sobre o tema.

A pesquisa realizada permitiu, ainda que superficialmente, observar que educadores e alunos não pareciam ter clareza sobre a identidade da escola inserida no contexto da sociedade, quais deveriam ser suas preocupações fundamentais e que novas funções deveriam ser incorporadas no projeto pedagógico, com referência às relações raciais. Não havia nitidez sobre como articular e garantir o conhecimento escolar e não desconhecer ou negar os saberes sociais de referência. Assim, o espaço para a discussão de temas sociais como discriminação racial e ações afirmativas, é praticamente inexistente.

Os processos avaliativos ocupavam um lugar privilegiado, enfatizavam-se seus aspectos disciplinadores e de controle, inclusive na escolha de “representantes” de sala ou para eventos, todo esforço sendo mais orientado a “passar” e a “tirar nota” do que a aprender. Em consonância com esta realidade, “dar aula” e “cobrar o conteúdo da aula” constituíam as principais preocupações da grande maioria dos professores, longe de se conceber a aula como um “fórum aberto e democrático de diálogo, contraste de abordagens, assim como de se recriar as diferentes perspectivas culturais presentes na nossa sociedade” (Perez Gomez, apud CANDAU, 2002, p.37).

O que ficou claro é que as escolas como um todo, estão alheias à discussão sobre o abandono por que passa a imensa população pobre e negra desse país. As ações para a promoção e valorização do negro, ainda não ocorrem de forma coordenada nas escolas pesquisadas e sim de forma isolada através de projetos de um ou outro professor. As escolas não conseguiram ainda se estruturar para combater efetivamente as práticas discriminatórias que muitas vezes são postas em ação quase que de forma sorrateira e indireta, ou seja, vive-se o mito da democracia racial – é quase unanimidade o discurso de que não há discriminação

³³ Conforme o calendário escolar local, o mês de agosto é considerado o mês do folclore, com diversas atividades culturais programadas envolvendo toda escola durante este mês.

racial na escola. Mas, apesar de todas essas adversidades, alunos (Tabela 4.4) e professores (Tabela 4) reconhecem a importância da Lei 10.639/2003 e parecem ter um pensamento positivo em relação a essa ação afirmativa, no sentido de que sua implantação minimize a discriminação racial.

A expectativa é que a implantação da Lei 10.639/2003 promova a “igualdade e o respeito”, como num passe de mágica. Isso acontecerá se houver ações permeadas entre a comunidade e a escola. A escola como detentora do conhecimento tem de trabalhar de forma sistemática e integrada para compor um ambiente favorável para o desenvolvimento das aptidões e habilidades de todos e principalmente contribuir para inculcar de forma efetiva a noção de respeito e tolerância pela diversidade cultural. Isto porque, supostamente, a escola tem o poder de formar o pensamento do indivíduo, disseminar idéias, romper com paradigmas que possam contribuir para a reprodução de injustiças.

Tabela 5: Aproveitamento escolar: aprovação e reprovação no ano de 2006

Cor decl.	Escola Pública			Escola Particular		
	nº de alunos	Aprovado	Reprovado	nº de alunos	Aprovado	Reprovado
Branca	29	79,3%	20,7%	39	84,6%	15,4%
Preta	7	57,1%	42,9%	6	50%	50%
Parda	55	63,6%	36,4%	49	71,4%	28,6%

* As porcentagens são em relação ao número de alunos entrevistados por cor.

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

A tabela 5 mostra que os alunos declarados brancos têm maior aproveitamento nas duas redes de ensino e isso tem como consequência maiores oportunidades tanto na continuidade da escolarização, quanto no mercado de trabalho para esse contingente. Os alunos negros além de menor aprovação têm um alto índice de reprovação nos dois sistemas de ensino.

É comum, especialmente no ambiente escolar e familiar, discursos como “estudar muito para ser alguém na vida”, “no Brasil só não vence quem não quer” e outros que ainda refletem o *mito da democracia racial*. As teorias raciais presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo

presente no imaginário social e na prática social e escolar. Durante a realização da pesquisa foi observada a presença de um discurso sobre a incapacidade intelectual do negro, alimentado por um cientificismo preconceituoso, baseado em idéias evolucionistas, semelhante ao preconizado por Nina Rodrigues, no final do século XIX, apoiado nas teses européias do racismo científico. A força da teoria da inferioridade biológica e intelectual do negro se faz presente não só no cotidiano da escola, mas também, na vida dos negros brasileiros de um modo geral.

Quando perguntados sobre os motivos da reprovação, a maioria dos alunos responsabiliza a si próprio pela repetência (faltava muito, achava as matérias difíceis, trabalhava)³⁴. Este sentimento de fracasso pessoal não impede que esse mesmo grupo continue gostando de freqüentar a escola. O insucesso da maioria dos negros passa a ser explicado, então, pela sua suposta incapacidade e falta de vontade de progredir. Aqueles que ousam falar do preconceito sofrido, são desacreditados: “isso é desculpa, é complexo”, ou ainda “você não gosta de estudar”.

Adélia Luiza Portela (1997, p. 98) destaca que o conceito de “aluno ruim” ou “mau aluno” raramente, na fala dos alunos, está relacionado à aprendizagem; estes dizem respeito a comportamentos definidos e valorizados pela professora. – “Eu sou bom aluno, porque não abuso muito, faço as coisas que a pró [professora] pede, fico quieto e não jogo papel no chão.” – “Não sou boa aluna porque converso muito com meus colegas”.

Desta forma, ainda que o desejo seja o de brincar, conversar, festejar quando se aprende algo novo, o discente vai aprendendo que o “silenciar” é virtude do “bom aluno” e, assim, vão negando-se a si mesmos e quando não conseguem, acreditam-se incapazes, incompetentes para o estudo. E a “bagunça”, “a indisciplina”, tão presentes nas salas de aula, vão produzindo fracassos, pois o professor – que foi preparado para trabalhar com o “aluno ideal” do padrão de classe média branca – não sabe trabalhar e/ou “não quer” este “aluno real” (Ibid., p.104). Portela ainda conclui que:

A multirrepetência é um fenômeno multideterminado por fatores intra e extra-escolares [porém] é na sala de aula que ela é gerada (...) Sendo assim, reconhece-se que, se as condições de vida dos alunos têm um peso importante no seu processo de escolarização, elas não são totalmente determinantes deste processo (...) torna-se, portanto, necessário mudar a escola, palco onde [as desigualdades] podem ser

³⁴ Ver justificativas no item 2 do questionário 1, anexo 2, p.138.

acentuadas e perpetuadas ou palco onde [essas desigualdades] podem ser trabalhadas como pontos de partida para se alcançar um ensino de boa qualidade.

Muitos educadores têm baixas expectativas diante de crianças negras, e se assustam diante da possibilidade de suas salas serem majoritariamente compostas por alunos negros. Conforme Isabel Aparecida dos Santos (2001, p.104):

Esse fato pode ser ilustrado pela fala de uma professora, que revelou ter ficado assustada quando chegou numa escola nova e encontrou uma sala ‘cheia de meninos... e tudo assim... escuros... negros’ (diz baixinho e com constrangimento). Diz que ficou preocupada, imaginando que o trabalho não daria certo; que seria uma classe de indisciplinados. A surpresa, segundo ela, foi a classe ter-se revelado ótima, de excelentes alunos... educados e estudiosos.

Os índices de aproveitamento escolar dos alunos negros aferidos na Tabela 5 (57% e 50%) demonstram que é ilusório acreditar que existe, entre brancos e negros, uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. É ilógico também apontar alguns poucos negros “bem sucedidos”, com o discurso, pautado na democracia racial, que as oportunidades são para quem se esforça, conseqüentemente, quem não consegue o sucesso é porque não tem capacidade ou não se esforçou. Essa posição vem reforçar a ideologia dominante que afirma haver possibilidade de mobilidade social para todos, baseada no mérito pessoal (meritocracia). O insucesso da maioria dos negros passa a ser explicado, então, pela sua suposta incapacidade e falta de vontade de progredir.

Tabela 6 – A (in)visibilidade do negro na representação escolar

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Sim	37%	0%	3%	33%	0%	6%
Não	13%	42%	36%	15%	33%	36%

Pergunta aos alunos: Você já representou sua classe ou sua escola em algum evento?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

O critério de escolha para representante de classe ou para representação em eventos geralmente passa pelo quesito “comportamento”³⁵, que é determinado pelo professor ou coordenador, nas duas redes, que valorizam muito a disciplina, o aluno comportado. Outros

³⁵ Ver tabela geral item 4, anexos 5 e 6, p.150 e 157.

fatores como aparência, notas e talento também fazem parte do critério de escolha. Ora, nas escolas pesquisadas os negros foram convidados para pequenos papéis em dramatizações, competições esportivas e de conhecimento, nunca para papéis principais ou representante de classe. Infere-se então que os negros, na visão das instituições pesquisadas (onde o discurso é a igualdade), não são portadores de méritos para essa representatividade.

Considerando que o corpo é uma construção histórica e cultural que se modifica de uma sociedade para outra e não se resume ao corpo físico, biológico, mas agrega os significados que a ele atribuímos na diferenciação social e racial, o conceito que se dá a aparência e comportamento deve ser repensado nas escolas. A estética negra contemporânea, que mantém as várias estéticas africanas e africanizadas como “espelho”, age no sentido de ampliar os parâmetros de beleza para além de pele e olhos claros, do cabelo liso e das roupas formais e “ocidentalizadas”. Trata-se de uma estética em busca de referenciais identitários, de auto-estima, de pertencimento e reconhecimento que foge ao padrão único e à idéia de exótico (GOMES, 2002, p.41). Em média, cerca de 26% dos alunos declarados pretos e pardos e 39% dos declarados brancos, disseram achar “esquisito” ou “ridículo” roupas e penteados diferenciados. No entanto, a maioria dos alunos pesquisados classificou como “bonito” o visual diferenciado dos negros, quanto à roupa e cabelo³⁶.

O respeito às diferenças é um ponto crucial na construção de uma sociedade mais humana, cuja concepção de humanidade seja fundada na diversidade, ou como diz Nilma Lino Gomes (2003) “o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças”.

2. A DISCRIMINAÇÃO PELA COR

Os alunos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, normalmente estão na faixa etária entre seis e sete anos e no denominado ciclo de alfabetização, ou seja, os dois primeiros anos de escolaridade formal. Assim, presumindo que ainda não alcançaram a habilidade de leitura (especialmente na escola pública), foi aplicado para estes um questionário de imagens, onde às perguntas feitas individualmente, obtinha-se respostas orais ou apontadas para as figuras. Só foram entrevistados os alunos que se autotransformaram como brancos, pardos ou pretos.

³⁶ Ver tabela geral, item 18, anexos 5 e 6, p.150 e 157.

Oficialmente, nos registros de matrícula das escolas pesquisadas, não há, nas séries em questão a classificação indígena ou amarela. As respostas estão agrupadas em tabelas, não considerando a cor do aluno, mas a cor representada pela figura apresentada no questionário de imagens³⁷, com a exceção Tabela 1, que representa a cor do aluno entrevistado, em um total de quarenta crianças.

Tabela 7 – Auto-identificação Cor/raça

Escola Pública			Escola Particular		
branca	preta	parda	branca	preta	parda
50%	5%	45%	65%	10%	25%

Imagem 1 apresentada: grupo de seis crianças de cores branca, preta e preta

Pergunta aos alunos: Aponte qual é a sua cor

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 8 - Discriminação racial

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Bonita	75%	0%	25%	90%	0%	10%
Inteligente	55%	5%	40%	70%	5%	25%
Rica	75%	0%	25%	90%	0%	10%
Feia	20%	65%	15%	15%	55%	30%
Pobre	10%	60%	30%	10%	60%	30%
Indisciplinada	20%	35%	45%	10%	50%	40%

Imagem 2 apresentada: grupo de seis crianças de cores branca, preta e preta

Pergunta aos alunos: Aponte qual a criança que você acha mais: bonita, inteligente, rica, feia, pobre, indisciplinada (adjetivos apontados um a um).

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Ao iniciar a escolarização oficial, observa-se a maioria de crianças que se classificaram como brancas, nas escolas pesquisadas. Na instituição particular isso é mais evidente, podendo-se aí inferir que os custos da alfabetização particular possam afastar os negros e pardos, uma vez que, segundo dados do IBGE, essa categoria possui renda menor.

Na instituição pública a pesquisadora considerou três crianças de cor preta (15%), no entanto duas delas se consideraram pardas, baixando o índice para 5% (uma criança). Interrogadas sobre a cor com a qual a mãe as classificavam, ambas disseram “moreninha”,

³⁷ Ver questionário por imagens 3, anexo 4, p.143.

sobre a cor da mãe disseram “morena”. Eliane Cavalleiro (2000, p.18) esclarece sobre esse comportamento das crianças:

[...] Nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice-versa. Logo, os valores, as normas e as crenças inculcadas na criança podem diferir nas instituições educativas. O mesmo equivale para atitudes e comportamentos que também podem ser vistos e analisados de diferentes formas. (...) Conseqüentemente, a ausência de relação entre a família e a escola impossibilita, a ambas as partes, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento sadio. Coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança, mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência.

As crianças referidas acima, que são irmãs, sentiram-se constrangidas com a pergunta, falavam muito baixo e mantinham o olhar fixo no chão. Em conversa com a professora, ficou esclarecido que essas crianças vieram de outra escola onde cursaram o 1º ano e onde tiveram problemas por causa da cor, chegando a haver conflito entre mães e direção. A professora atribuiu a timidez das irmãs ao pouco tempo que estavam na escola, apenas dois meses. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), “A escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se em espaço de consolidação de estigmas”.

O termo estigma é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais" que deveriam manter-se afastados da pessoa, "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais".

A impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. No caso da população negra, o seu defeito é evidente, já que sua cor o "denuncia", passando então a experimentar no seu próprio corpo a impressão do estigma e, a partir deste, ser suspeito preferencial das diversas situações que apresentam perigo para a população. Conforme Oracy Nogueira (1985 [1954], p. 78):

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se

têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem.

A princípio, os grupos homogêneos, como a família, produzem uma redoma protetora que faz o sujeito se sentir menos agredido, mas, ao entrar em contato com a diversidade social, passará a dimensionar as violentas atribuições dadas as suas diferenças físicas. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. Seria como se fossem cruelmente invadidos por avaliações estereotipadas que reduzem a sua identidade ao seu "defeito". Isso faz com que a criança se retraia e oculte sua identidade.

Diversos autores preocuparam-se com a relação entre racismo e educação, desenvolvendo pesquisas nessa linha. Uma delas foi realizada por Neusa Maria Mendes de Gusmão (1999, p.41-78), com crianças pobres de periferia urbana ou do meio rural, e tinha como objetivo verificar de que forma estigmas e estereótipos se fixam na vida do negro. Para tal, foram analisados desenhos nos quais foi possível observar como se estrutura o mundo simbólico e de que forma as crianças olham o mundo e são olhadas por ele. No universo investigado, incluiu-se também o sistema educacional.

Por meio dos desenhos, foi possível observar qual a compreensão tida pelos dois mundos: brancos/negros. O branco foi representado como vinculado ao que é civilizado, urbano, bem apresentado, sorridente, enquanto o negro seria o inverso: meio rural, ligado ao trabalho físico, desprovido de dinheiro e de possibilidades. A imagem do negro é mutilada de atribuições positivas, é representada pelas crianças como um mundo triste, marcado pela violência e pela distância real e simbólica entre brancos/negros.

Assim também ocorreu na Tabela 8, riqueza, inteligência e beleza, foram atribuições dadas aos brancos; enquanto feiúra, pobreza e indisciplina foram atribuídas aos negros e pardos (estes em menor escala). Ora se a criança assimila e reproduz o seu meio, conclui-se que seus valores são a expressão da família e da escola.

Reportando-se ao trabalho de Hutz (1988), onde o autor sugere que os estereótipos, em relação à pessoa negra, já são desenvolvidos em crianças desde a época escolar, Ricardo Franklin Ferreira (2001, p.97) investiga as atitudes das crianças em relação à cor da pele e conclui que

As crianças brancas atribuíram ações socialmente desejáveis a personagens brancos, em histórias a elas narradas, e ações socialmente indesejáveis a personagens negras, e as crianças negras pareceram demonstrar um reconhecimento da situação privilegiada obtida pelos brancos na sociedade.

Fica, portanto, evidente essa manifestação comportamental do preconceito racial, aqui “considerado como um julgamento de valor, não espontâneo nem hereditário, construído culturalmente e destituído de base objetiva, pertencendo à classe de mitos desenvolvidos através da socialização”. (p.91)

Tabela 9 – Oportunidade (para o gênero masculino)

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Gerente	75%	0%	25%	90%	0%	10%
Vendedor	55%	5%	40%	70%	5%	25%
Porteiro	20%	65%	15%	15%	55%	30%
Não contrataria	0%	95%	5%	0%	100%	0%

Imagem 3 apresentada: grupo de seis meninos, sendo dois de cada cor: branca, preta e parda.

Pergunta aos alunos: Se você fosse o dono de uma grande loja, quem você contrataria para: gerente, vendedor, porteiro. Quem você não contrataria?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 9.1 – Oportunidade (para o gênero feminino)

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Secretária	75%	0%	25%	85%	0%	25%
Cozinheira	20%	65%	15%	10%	60%	30%
Não contrataria	0%	100%	0%	0%	100%	0%

Imagem 4 apresentada: grupo de seis meninas, sendo duas de cada cor: branca, preta e parda.

Pergunta aos alunos: Se você fosse o dono de uma grande loja, quem você contrataria para: secretária, cozinheira. Quem você não contrataria?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 9.2 – Prova de competição intelectual

Escola Pública		Escola Particular	
Menino branco	Menino preto	Menino branco	Menino preto
75%	25%	85%	15%

Imagem 5 apresentada: dois meninos um branco e outro negro jogando xadrez

Pergunta aos alunos: Quem você acha que vai vencer este jogo?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 9.3 – Aproveitamento escolar julgado pela cor

	Escola Pública			Escola Particular		
	branca	preta	parda	branca	preta	parda
Notas altas	65%	10%	25%	75%	10%	25%
Notas baixas	20%	65%	15%	10%	60%	30%

Imagem 6 apresentada: Grupo de quatro crianças de cores branca, preta e parda

Pergunta aos alunos: Quem você acha que tira as notas mais altas, e as notas mais baixas?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Os dados coletados com as crianças na Tabela 9 e na Tabela 9.1 são preocupantes, pois apontam uma grande rejeição à cor negra. Observe-se que 100% delas (brancas, negras e pardas), não contratariam uma pessoa negra ou a contrataria para funções de baixo prestígio. Considerando que a criança reproduz conceitos do meio em que está inserida, conclui-se que o preconceito demonstrado é uma reprodução do que foi adquirido na família e confirmado na escola.

A pesquisa de Ricardo Henriques publicada em *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90* (2001), aponta que em 1999, 8,9% dos brancos entre 18 e 25 anos tinham acesso ao ensino superior, enquanto 98% dos negros nessa mesma faixa etária não dispunham das mesmas possibilidades de acesso ao ensino superior, mostrando a desigualdade educacional do negro em relação ao branco, que pode ser sentida em todas as áreas profissionais, que tem como base a formação escolar. Assim, não é de se estranhar que as oportunidades apontadas pelas crianças, nas Tabelas 9 e 9.1, favoreçam o contingente branco, pois não é muito comum ver o contingente negro em posições como gerência e secretaria. Na própria escola isso é observado, geralmente os negros estão na limpeza, portaria, cozinha. Raras vezes na docência ou como auxiliar de secretaria.

Há um consenso no imaginário coletivo sobre a incapacidade intelectual do negro. No cotidiano da escola, geralmente, são julgados como feios, bagunceiros, malcriados, problemáticos. Os pais, por sua vez, cobram da criança negra um rendimento superior ao dos outros. Boas notas servem como anteparos para amenizar a ação do racismo sobre elas e para desconstruir, em termos, a imagem desfavorável de seu grupo étnico. No entanto, isso pouco acontece, pois as inúmeras pressões se refletem em fracasso escolar. A escola ao invés de aliviar conflitos provocados pela discriminação étnica, “é muitas vezes palco das primeiras tensões inter-raciais sofridas pelas crianças negras” (GUSMÃO, 1999, p.51). Com tanta carga

de informações equivocadas sobre si, muitos negros são levados ao disfarce do embranquecimento social.

Por muitos anos a exigência de “boa aparência” ou o pedido de fotografia nos anúncios de empregos teve a conotação de discriminação, estando subentendido “não deve ser negro”. Excelentes currículos foram rejeitados pelo recrutamento e seleção de recursos humanos por essa razão. Ora, o negro não pode despir sua corporeidade, aparência física, o que por vezes, na disputa por uma vaga no mercado de trabalho, é entendido ainda como dado negativo. Portanto, é necessário investir-se na qualidade da escola pública, onde se concentra a camada mais pobre e, por extensão, o contingente negro, para que essas escolas possam atender às exigências dos melhores postos da hierarquia ocupacional da sociedade, assim como as entidades privadas o fazem.

O próprio desenvolvimento do país fica comprometido pelo fato de grande parte da população não dispor de pleno acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, ao mercado consumidor. As ações afirmativas, cujo objetivo é superar desvantagens e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem a sociedade, têm sido um caminho: proporcionando bolsas de estudo, abrindo quotas em universidades e algumas áreas do mercado de trabalho e, mais recentemente, preocupando-se em As dimensões do cuidar e educar permite compreender a importância das interações positivas entre educadores e crianças. Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é um outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças. Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à construção da identidade das crianças, bem como comprometer a trajetória educacional das mesmas. No cotidiano escolar ainda não existe diálogo, incorporado no currículo escolar, sobre a diversidade ou sobre pertencimento racial. Essa temática às vezes passa transversal e superficialmente pelos conteúdos, atendendo algum projeto momentâneo. A implantação da Lei 10639/03 pode então vir a ser um instrumento facilitador, no intuito de se redimensionar a importância do contingente negro na história da sociedade brasileira, visando minimizar a discriminação racial.

A Tabela 9.1 aponta outro estereótipo imputado aos negros: aptidão para esporte e música, especialmente os tipos que exigem maior condicionamento físico. Jogos como o xadrez, que exigem elaboradas estratégias mentais, são, nos ditames racistas, para brancos.

Tabela 10 – Aceitação do negro como superior

Escola Pública		Escola Particular	
Professora branca	Professora preta	Professora branca	Professora preta
95%	5%	100%	0%

Imagem 7 apresentada: duas mulheres de óculos, uma branca e outra negra.

Pergunta aos alunos: Quem você vai querer para ser sua professora no próximo ano?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

Tabela 10.1 – Aceitação do negro como igual

Escola Pública		Escola Particular	
Grupo branco	Grupo preto	Grupo branco	Grupo preto
70%	30%	85%	15%

Imagem 8 apresentada: Grupo de duas equipes de alunos, uma branca e outra negra

Pergunta aos alunos: De qual grupo você quer fazer parte?

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2006/2007)

A Tabela 10 reflete também, como as tabelas anteriores, altíssima rejeição ao negro pelas crianças entrevistadas. Nenhuma delas quer ter uma professora negra e poucas aceitam o negro no seu grupo de trabalho escolar. Conforme o já mencionado no capítulo I, há uma desproporcionalidade entre brancos e negros na formação acadêmica. Assim, os professores negros são poucos em relação às outras etnias. Ainda, a fala de uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação entrevistada sugere que não seja lotada professora negra nas primeiras séries:

A orientação é que se coloquem as melhores professoras nas primeiras séries, pois a alfabetização é muito importante. E como essas séries representam o primeiro contato com a escolarização formal, são crianças pequenas e cheias de energia, é melhor que a professora seja mais jovem e de boa aparência, pois a criança se identifica muito com ela.

As famílias parecem ter introjetado como natural o preconceito, há muito constrangimento ao se falar sobre esse assunto nas entrevistas com mães e avós brancas, negras e pardas, para saber o que elas pensavam sobre preconceito e discriminação racial no ambiente escolar. As entrevistas ocorreram na porta da escola onde as mães e avós aguardavam para buscar os alunos no final da aula. Geralmente os pais não estão presentes nesse momento e quase nunca vão à escola. Foram entrevistadas uma mãe e duas avós negras, três mães brancas, duas mães e uma avó parda. A presença das avós se justifica por essas tomarem conta dos netos enquanto as mães trabalham. Tanto as mães e avós brancas como as

negras e pardas começam reconhecendo o racismo no país, mas logo esvaziam o problema. As brancas dizem que o próprio negro se discrimina, que sempre houve racismo no mundo e nunca vai acabar. As pardas negam o preconceito na escola, dizendo serem tratadas com igualdade e que “uma ou outra coisinha que acontece é coisa de menino mesmo”. A família negra, por sua vez, fala que o preconceito é muito forte e que não pode mudar. O silêncio então se repete, como se assim protegessem a criança, adiando seu encontro com esse sofrimento.

Eu, apesar de ser negra e pobre, vivo num mundo muito branco. Até comento com algumas amigas, a gente vive num meio muito branco. As meninas estudaram em escola particular, aí deu problema. Aí a gente acha que paga e tá igual, mas não tá. Você é mal recebida no lugar. Você chega numa festinha, você é o único preto, aí neguinho já olha esquisito pra você. Aqui nessa escola as meninas num tiveram problema até agora. (mãe, negra, vendedora ambulante).

Diante da consciência de estar num espaço onde a maioria das pessoas é branca, a mãe relata as percepções de uma discriminação, muitas vezes velada. Ela afirma a dificuldade de aceitação do grupo. O que também foi notado na Tabela 10.1 em relação às crianças.

A maioria dos pais das famílias entrevistadas não tematiza o conflito racial no cotidiano, com seus filhos, e à pergunta sobre o que dizem a seus filhos para fazerem na hipótese de serem discriminados as respostas foram:

Ah, acho que ninguém tem coragem de discriminar uma criança. Criança é tudo igual (mãe, branca, empregada doméstica).

Eu digo pra não ligar. Ficar arrumando briga só piora as coisas e a gente já tem tanto problema, né? (avó, negra, aposentada).

Eu ensino a xingar de volta quando xingam de pretinha, essas coisas, minha filha não é negra, é morena clara. Mas o pior é quando não dá para ter certeza se você está sendo mesmo diferenciado ou se é cisma da gente (mãe, parda, vendedora).

É muito duro... acho que em casa elas têm que esquecer isso, tudo nessa vida passa. (mãe, parda, dona-de-casa).

A dificuldade dos pais é geral. Alguns até apresentam um discurso mais esclarecido, mas quando se pergunta se falam com seu filho, dizem que não, porque ele nunca perguntou nada sobre isso.

Como afirma Milton Santos, “Ser negro no Brasil é, pois, com freqüência, ser objeto de um olhar enviesado” (2000, p.15). O que leva muitos negros à rejeição de si mesmo, uma vez que sua imagem, seu corpo não fazem parte do ideário de beleza construído. Isso pode

explicar a grande rejeição da professora negra, observada no item 3.1 do Bloco 3, por quase todos os alunos, inclusive pelo contingente negro.

Em uma de suas pesquisas Nilma Lino Gomes (1996, p.72) relata que a presença de uma professora negra desperta nas crianças de mesma raça-cor o desejo de uma certa cumplicidade, de uma acolhida mais positiva. Entretanto, em suas observações, nem sempre isto ocorreu. Padrões de raça-classe, nos quais professores são formados, não os habilitam, independentemente da própria vivência do racismo e da discriminação, a desempenhar o papel acolhedor que se esperaria. Trata-se menos de empatia e mais de um conjunto de posturas profissionais adquiridas, o qual assegura também uma certa “objetividade” e distanciamento, no processo ensino-aprendizagem.

Em se tratando de aceitabilidade a categoria parda merece também uma reflexão. Esse contingente não tem um fenótipo definido, ele possui os dois, ao mesmo tempo, dos grupos de origem – branco e preto -, essa dualidade de aparência é utilizada muitas vezes como instrumento de manipulação ideológica que camufla a verdade das relações inter-étnicas no Brasil. “O mundo branco rejeita o negro, mas aceita, relativamente, o mulato, o que faz com que muitos mulatos priorizem a sua metade branca. O grupo negro, sabendo da tendência de os mulatos optarem pelo mundo dos brancos, também os rejeita” (VALENTE, 1987, p.41). Ora, se negros e pardos se unissem em torno de uma mesma denúncia contra o racismo, não haveria como manter o mito da democracia racial.

Ter vários atributos considerados negativos faz com que a criança negra ou mestiça aprenda desde cedo que é diferente porque portadora de um rosto, corpo, cabelo que a faz pior que as outras crianças: mais feia, mais sem graça, mais pobre, mesmo que não o seja. Nessa situação, desde cedo, se fortalece uma ideologia que leva o negro a repudiar sua cor e seu corpo (COSTA, J. F., 1983, p.4). Considerando que 50% dos entrevistados pelos pesquisadores do estudo da DataUFRJ (2000) afirmaram que “repeliriam um chefe de cor preta” (JB, 2000, p.5), compreende-se as escolhas dos alunos na Tabela 10 desta pesquisa.

Se “não é a educação a que conforma a sociedade de certa maneira, mas a sociedade a que, conformando-se de certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a orientam” (FREIRE, 1984, p.87, apud ARAUJO-OLIVEIRA, 2002, p.148), é um imperativo moral dos mestres possibilitar que o processo de aprendizagem propicie a formação de subjetividades críticas e solidárias. Pensar a escola e a sociedade a partir da pluriétnicidade provoca o desafio de uma profunda reflexão de natureza ética cujo ponto de partida é o

reconhecimento do “outro”, a vítima negada pelo sistema que produz, o que implica o reconhecimento da opressão (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2002, p.149).

Essa reflexão inclui a quebra do silêncio institucional, que parece juntar-se ao das próprias famílias negras, em casa, especialmente em situações de indecisão sobre o que fazer diante da percepção da discriminação racial das crianças, seja na escola, no relacionamento com os colegas, professores e funcionários, seja fora dela, em momentos de conflitos e exposição de fatos e ainda no impedimento de assumir posições de defesa e/ou de ataque. Geralmente, as crianças negras quando são ofendidas ou ironizadas por serem negras, não conseguem se defender, a maioria só reage quando a agressão é física. Assim, é preciso ajudá-las a mostrar que outra criança está totalmente errada quando fala com ela de forma depreciativa. Reforçar na educação que a sociedade é racista, mas isso é uma injustiça que deve ser mudada. O que os adultos não podem fazer é deixar dúvidas dentro das crianças.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO CIDADÃ COMO FORTALECIMENTO DO PATRIMÔNIO ÉTNICO-CULTURAL

A conscientização possibilita [ao povo] inserir-se no processo histórico, como sujeito, (...) e o inscreve na busca de sua afirmação. (FREIRE, 198, P.20)

Incluir na proposta curricular um processo permanente de trabalho educativo, centrado no patrimônio cultural, reconhecido como fonte de conhecimento e referencial para a construção da identidade e da cidadania para todos os brasileiros, é oportunizar à escola atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no art. 26-A (os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras), e às disposições do art. 2º, § 1º e 2º, da Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

As novas diretrizes instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para dar continuidade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dispõe sobre obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica no currículo oficial, situam-se no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Envolve, portanto, ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, no sentido de mostrar a riqueza do passado daqueles que não tiveram sua história devidamente incorporada à História nacional. O ideário desta política pública somente poderá ser efetivado se, dentre inúmeras

outras questões, houver uma mudança nos processos educativos de todas as escolas brasileiras. E é justamente sobre estes processos que o Ministério da Educação e Cultura, por meio da recente publicação “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2004), sugere caminhos para tal mudança.

A leitura e discussão dessas orientações e outras publicações relacionadas ao tema tornam-se indispensáveis para os professores das diferentes esferas educacionais. Assim se poderá desvelar, no ambiente escolar, a contribuição dos negros à cultura nacional. Os professores entrevistados, nesta pesquisa, se disseram preocupados com a preparação intelectual, no sentido da aquisição de conhecimentos que possibilitem o enfrentamento das questões raciais, dos efeitos do racismo no cotidiano escolar. Solicitaram em suas falas capacitação, especialmente para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Os professores têm razão em se sentirem despreparados, pois esse é um tema muito amplo e que ainda não foi delimitado e tem uma carga grande de desafios, como por exemplo, que aspectos da História da África devem ser enfocados, uma vez que a África é um continente pluriétnico e multicultural? Quais as culturas que devem ser priorizadas? Somente aquelas que entraram no Brasil pelo processo de escravidão? Como fica o ensino dessas culturas levando em conta o processo de miscigenação, de etnogênese? Como os professores de Educação Básica serão instruídos? Quem são as pessoas que vão dar essa instrução e se elas são habilitadas para exercer o referido papel? Como será o acompanhamento e a avaliação desse processo? Essas e outras perguntas ainda não foram claramente respondidas nesses quatro anos de vigência da Lei nº. 10.369/2003.

A Educação Patrimonial, segundo Maria de Lourdes Parreiras Horta (2003), consiste em

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa tomar os objetos e expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos.

A atual Constituição Federal consagrou a terminologia *Patrimônio Cultural*, instituindo-a em seu artigo 216, Seção II:

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à

identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...].

O conhecimento dos elementos que compõem essa riqueza e diversidade, originários de diferentes grupos étnicos e culturais que formaram a cultura nacional, contribui igualmente para o respeito à diversidade, à multiplicidade de expressões e formas com que a cultura se manifesta, nas diferentes regiões, a começar pela linguagem, hábitos e costumes. A educação patrimonial aqui referida, consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva.

A educação, com o foco no patrimônio étnico afro-brasileiro, converge para a educação das relações étnico-raciais. Visa criar condições para apropriação do patrimônio cultural brasileiro em sua diversidade, a partir da cultura afro-brasileira e conseqüente valorização da herança cultural africana e afro-brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais ou sociais, conforme expressa o Parecer CNE/CP 3/2004:

Oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas.

Esse processo educativo encontra embasamento nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, também apontadas no Parecer. Entre outros aspectos, conduzem à compreensão de que a sociedade brasileira é formada por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem na nação brasileira sua história, significando que diversidade não é sinônimo de inferioridade. Ainda, busca a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira, considerando que os negros africanos, que chegaram ao Brasil escravizados, trouxeram suas culturas e com base nelas participaram na construção do País, ao longo dos tempos e nos mais diferentes lugares, sem no entanto ter o devido reconhecimento.

A implantação da Lei nº. 10.369/2003 tem como meta criar condições, nas escolas, para apropriação do patrimônio cultural brasileiro em sua diversidade, a partir da cultura afro-brasileira e conseqüente valorização da herança cultural africana e afro-brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais ou sociais. Ainda, romper com imagens negativas, forjadas por diferentes meios de comunicação contra negros, nos diferentes tempos da História brasileira, promovendo a elevação da auto-estima desse contingente. Contudo, as condições materiais e diretrizes pedagógicas, assim como os (pré)conceitos constatados por esta pesquisa entre os vários componentes das instituições observadas, deixam claro que o objetivo da referida Lei ainda está muito longe de ser alcançado.

Faltam, além da preparação do docente, materiais didáticos que possibilitem a ampliação do acesso às informações sobre diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas por relações étnico-raciais. Materiais estes que levem em conta a valorização da diversidade cultural, favoreçam condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças e a convivência harmoniosa das diferentes identidades culturais.

Considerando a valiosa contribuição que trabalhadores negros escravizados trouxeram para a construção da riqueza deste país e também que, segundo dados do IBGE (1999), o Brasil é o segundo país em população negra fora da África, que pretos e pardos representam 45% da população brasileira, legítima tratar das questões da educação e do currículo envolvendo os afro-descendentes. Segundo o Parecer CNE/CP 3/2004,

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Assim sendo, formular uma pedagogia que aponte algumas alternativas de intervenção no currículo prescrito, de modo a subverter a lógica do racismo; estruturar uma educação anti-racista para crianças, jovens e adultos negros, visto o racismo como um elemento estrutural das sociedades modernas; e criar uma proposta de pedagogia interétnica não constitui tarefa

fácil para pesquisadores, educadores e militantes. Pensar em currículo é pensar em espaço de poder³⁸, é principalmente observar como diz Apple (1994, p.59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’ resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Já há algum tempo, pesquisadores vêm demonstrando o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira. Gonçalves (1985), ao realizar uma pesquisa em escolas públicas de 1º grau, desenvolveu um estudo sobre a análise das práticas pedagógicas que produzem discriminação racial contra alunos negros. Esse pesquisador procurou entender os mecanismos de funcionamento do “ritual” pedagógico, que exclui dos currículos escolares a história dos negros. Fala de um ritual pedagógico que impõe às crianças negras um ideal de ego branco, o que produz um discurso sobre o tratamento igual às crianças brancas e às não-brancas. Esse ritual, por sua vez, legitima-se na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. Diz que a discriminação racial contra a população negra é uma das modalidades do poder, e este, em sua maneira de ser, tem um momento que se oculta e, ao ocultar-se, adota uma forma do tipo não pode ser visto, logo não pode ser dito, pois é esse poder que determina a expressão radical do silêncio. Segundo Eliane Cavalleiro (2006, p. 21)

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (às) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais de educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acríptico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

Esse silenciamento foi registrado no presente trabalho quando, na pesquisa de campo, verificou-se que alunos e professores não têm conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira, tratam-nas com pouco interesse ou como passado histórico. O discurso da

³⁸ Poder é aqui entendido como algo que circula, que só funciona em cadeia e que nunca está localizado aqui ou ali. É algo que não está restrito a mãos de alguns, nunca se apresenta como uma riqueza ou um bem. Poder não é propriedade e sim uma estratégia. O poder é algo que funciona e se exerce em rede. Os indivíduos, por sua vez, circulam dentro das malhas do poder e estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 2002).

igualdade, também evidenciado na pesquisa, mostra um racismo velado, no sentido em que não se dá voz e vez ao segmento étnico afro-brasileiro. A palavra dos dirigentes escolares entrevistados é que “não há discriminação racial, todos são iguais”, mas o contingente negro passa quase invisivelmente pela escola. Não é convidado para as representações de classe ou papéis principais. Até mesmo em apresentação onde se comemorou o “Dia da Consciência Negra”, instituído no calendário escolar pela Lei 10.639/03, "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.", em uma das escolas pesquisadas, o apresentador era um professor branco pintado de preto e com peruca rastafari. A participação do negro ficou restrita à roda de capoeira, ao hip hop e a um número de samba, dos dez itens apresentados no evento.

Outra pesquisa, realizada por Rosemberg (1987), sobre relações raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo, constata, entre outros itens, que alunos negros apresentam índices de exclusão e de repetência superiores ao de alunos brancos. Observa ainda que, de modo geral, alunos negros e brancos nem sempre freqüentam as mesmas escolas, pois as escolas com cursos de menor número de horas diárias tendem a receber proporcionalmente um maior número de alunos negros. Essas escolas são grandes, funcionam em vários turnos, não dispõem de recursos materiais e estão situadas em bairros pobres. Dados esses que, após vinte anos da mencionada pesquisa, se revelaram ainda atuais neste trabalho ora apresentado. Os índices da Tabela 2.1, no capítulo II, confirmam um maior percentual de alunos brancos na escola particular que, como já foi mencionado, oferece melhores condições aos alunos que a escola pública, cujas instalações são precárias. A localização central da escola privada em contraste com a localização periférica da escola pública, também citada na pesquisa de campo, reflete as condições socioeconômicas da clientela. Outro dado que se confirma com a pesquisa de Rosemberg é o exposto na Tabela 5, onde o aproveitamento escolar dos alunos negros é menor do que os dos outros alunos, o que, conseqüentemente, gera menos oportunidades profissionais.

Estudos mais recentes têm revelado que o quadro de desigualdades de oportunidades para a população negra, no que se refere ao acesso e à permanência na escola, tem sido quase o mesmo de pesquisas anteriores. Segundo Henriques (2001), a pesquisa “Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, que foi realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-(IPEA), constatou que 84% dos jovens negros entre 18 e 23 anos não concluíram o ensino médio, enquanto a taxa é de 63% para jovens brancos da mesma faixa etária. Tendo como referência o ano de 1999, só completaram o

ensino médio 12,9% dos brancos e apenas 3,3% dos negros; desses, no ensino superior, 98% dos jovens negros e 89% dos jovens brancos não tiveram acesso à universidade. Assim sendo, é possível afirmar que a exclusão no processo de escolarização do sistema educacional brasileiro tem cor e atinge, majoritariamente, crianças, jovens e adultos negros.

Alguns enunciados têm povoado as discussões que hoje circulam por entre as redes de saberes pedagógicos. Tais enunciados, que não são novidades, são reatualizados em função de variados interesses que se apresentam no campo das relações de poder. Fala-se muito em multiculturalismo, diversidade étnica, pluriculturalismo, o que conduz muitas vezes a uma análise simplista em torno de tais questões. A utilização desses conceitos, sem uma observação mais cuidadosa, pode conduzir a algumas armadilhas que, por exemplo, podem remeter à idéia de democracia racial.

Essa crença em uma convivência harmoniosa é evidenciada na fala de uma avó negra, entrevistada na escola pública durante a pesquisa de campo, sobre suas netas já terem sofrido algum tipo de preconceito no espaço escolar:

No outro dia, não faz muito tempo, a Fabiana chegou dizendo que a professora falou que o caderno dela parecia coisa de preto, porque estava tudo sujo. Ela sempre foi muito esculachada, mesmo. Acho que se a professora falou isso não falou para ofender, mas para mexer com o orgulho dela. E funcionou, porque ela criou vergonha na cara. Agora já não vem com esta conversa. A Fabíola outro dia me veio também com uma conversa dessas, mas essas conversas sempre aparecem quando elas estão mal na escola. Eu desconfio. Acho que elas tentam aproveitar essa história de racismo para se livrar das obrigações.

Assim, a compreensão de que a perspectiva multicultural deveria ser uma dimensão voltada à valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, a permear todo o projeto pedagógico e as práticas das instituições, coaduna com o argumento que pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais.

Quando perguntada sobre como a escola abordaria a cultura afro-brasileira, a coordenadora pedagógica de uma escola pública entrevistada declarou:

Nós estamos um passo à frente quanto a aplicação dessa lei afro [Lei nº. 10.639], já estamos implantando. Já comemoramos o Dia da Consciência Negra com um grande evento aberto para a comunidade, teve roda de capoeira, teatro, poesia, música, inclusive hip hop que os meninos adoram. Teve uma mesa de comidas típicas com

paçoca, feijoada e cocada, com duas meninas vestidas de baiana na entrada. A gente queria acarajé, mas a avó de duas alunas que ia fazer ficou doente. (...) Não, não houve palestras, já se gastou muito tempo com os ensaios para o show, depois, palestra e show não combina.

Realmente, já é uma abertura o fato de esta escola ter comemorado o Dia da Consciência Negra. No entanto, a fala da coordenadora reflete que o evento foi tratado apenas como um espetáculo que envolveu a comunidade escolar. Não houve debates em sala de aula e nem convidados externos para palestras ou seminários, sobretudo negros, exceção para o grupo de capoeira. O teatro, cujo tema foi Zumbi, teve um branco “pintado de preto” como ator principal, o apresentador do evento também estava “pintado” (mencionado anteriormente), ao que a coordenadora justificou que os negros geralmente são “muito tímidos” para representar ou falar em público, “ficam envergonhados”. O porquê dessa timidez, desse envergonhamento ficou sem questionamento, foi considerado natural, “jeito de ser de cada um”, talvez porque sejam a minoria, e por isso não se sintam suficientemente à vontade no ambiente escolar.

Diante da necessidade de se compreender as questões em torno da identidade e apesar da vulnerabilidade nesse território, pode-se dizer que, no que se refere às questões raciais e às questões de desigualdade a que estão submetidos pretos e pardos no Brasil, ainda é fundamental a afirmação de uma identidade negra. Tem-se, assim, entre outros, o grande desafio de se transitar em torno dos espaços cristalizados e a processualidade e multiplicidade em torno das diferenças.

É preciso acreditar e lutar por uma educação que busque o encontro com a alteridade, com um outro em sua diferença, na perspectiva do diálogo, na perspectiva do intercultural e que aponte o transcultural. Portanto, uma educação que privilegie as coisas vividas pelos alunos, a história de vida do sujeito em suas relações semióticas. Uma educação que vá em busca das linhas de fuga, dos movimentos do desejo e que aposte na invenção, na criação. Como nos diz Barros (1997, p. 226),

Somente um trabalho pedagógico que compreenda a determinação histórica dos que atuam e vivem na escola; que questione a educação e seus compromissos com a dominação, submissão e disciplinarização em nossas sociedades contemporâneas; que critique o saber produzido e veiculado na escola, discutindo as condições de vida dos indivíduos, pode auxiliar na construção de outra escola e de outras práticas sócio-pedagógicas.

Na sociedade brasileira são intrínsecas as relações entre exclusão, preconceito e discriminação, pois, como prática comum, a diferença se reconfigura em desigualdade, em algumas situações de forma muito clara e em outras de forma sutil e complexa. Esta prática cotidiana aparece nos mais diferentes espaços sociais. A falta de perspectivas e referenciais que um negro adulto vivencia na juventude reflete a desvantagem social, educacional e econômica decorrentes do pertencimento racial, conforme afirma Henriques (2001), ao analisar a escolaridade média de adultos brancos e negros. Embora o crescimento dos índices de escolaridade para ambos os grupos seja evidente, permanece o diferencial da discriminação racial, percebidos na estabilidade dos dados através das gerações:

Um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós. (...) Estima que 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes (p. 43)

A trajetória da educação no Brasil, na perspectiva da democracia racial, nega a existência do referencial histórico, social, cultural e econômico do africano e ainda não incorporou conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares das escolas pesquisadas, conforme o disposto na Lei 10.639. Desde o início, o Movimento Negro busca traçar políticas de combate à discriminação racial e de reparação de desigualdades na educação. O salto qualitativo dado ao longo dos anos deveu-se principalmente a: ação de educadores negros, que colocaram a discussão nos programas de suas disciplinas ou em atividades culturais³⁹; mais recentemente, negros presentes nas estruturas governamentais iniciaram um processo de discussão e proposições; organizações não-governamentais, que em vários estados da Federação propõem ações e sistematizam a produção que existe em termos nacionais referente à educação e relações raciais; e Centros ou Núcleos de Estudos Africanos e Afro-brasileiros dentro das universidades.

Essas questões remetem ao desafio atual da educação, no sentido de implementar uma política de combate ao racismo e promoção da igualdade racial. Para isso, dois fatores são fundamentais: investimento na educação pública e uma proposta de formação dos educadores centrada na reflexão sobre as desigualdades raciais que permeiam o espaço escolar. O

³⁹ Conforme já mencionado à página 61, a disciplina optativa “Pensamento negro contemporâneo”, na UnB em curso de graduação, nos anos de 2006 e 2007.

educador como mediador do processo de transformação na escola deve atuar contra a exclusão e pela promoção da igualdade.

Ao olhar a escola, a sala de aula, o educador comprometido na promoção da igualdade racial deverá “desarmar o espírito”, buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar; muitos deles destruídos historicamente pela mentalidade escravista que permeia a sociedade. É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva multicultural da educação. Ultrapassem os limites de ações pontuais, para fazer com que, no cotidiano das escolas, as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão sobre reorientação curricular, (re)construção do projeto político-pedagógico e da formação permanente dos educadores.

1. EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO E CONTINUIDADE

Combater o racismo, trabalhar para o fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. A escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e aos conhecimentos avançados, indispensáveis para o conserto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Como diz Paulo Freire (2003, p.39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, o projeto político-pedagógico ou projeto educacional, que norteia as práticas escolares, deve ser repensado visando desfazer quaisquer indícios de uma mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais.

Segundo a concepção de educação para Durkheim (1978, p.41):

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Essa concepção reconhece a educação como prática social, mas uma prática que deverá garantir as condições de reprodução e continuidade do modelo social vigente. Considera que é pela ação da geração adulta sobre as crianças que esse processo será garantido. Atribui à educação um duplo papel, ao qual denomina de “uno e múltiplo”, reconhecendo nele a necessidade de tantas espécies de educação em determinada sociedade quantos sejam os meios profissionais nela existentes. Por isso, considera que não pode haver um tipo de educação, mas, ao mesmo tempo insiste que essa diversidade tem que garantir uma unidade ideológica única para possibilitar e consolidar a coesão social.

Durkheim admite o caráter histórico do percurso das sociedades, mas entende a realidade como sendo objetiva. Ao pensar em educação, pensa-a como algo imposto pelos adultos às crianças, com vistas às exigências da sociedade. A educação, então, tem o papel de superpor ao ser que nasce – individual e associal – um ser inteiramente novo. Não se discute o caráter dessa estrutura social; o ser humano é entendido como um ente independente das contradições das relações sociais e do jogo de interesses que as permeiam. E não se ocupa das diferentes possibilidades de conformação social, de acordo com os jogos de interesses, presentes nas diferentes conjunturas que vão configurando as estruturas sociais. A partir do conceito de educação em Durkheim, torna-se evidente que uma das categorias básicas da sua teoria é a reprodução.

Por outro lado, a educação em Freire (1983, p.70) é concebida como meio para construção do ser humano, cujo processo educativo se circunscreve na busca da “vocação ontológica de ser mais”. Percebe esse ser como sujeito histórico, capaz de criar e recriar, de desenvolver-se em suas várias dimensões, de intervir e transformar a realidade, considerando o contexto sócio-histórico-cultural no qual se insere. A educação na perspectiva freireana é problematizadora e deve considerar como ponto de partida o próprio educando, suas necessidades existenciais para, a partir da leitura dessa realidade feita por ele, vislumbrar possibilidades de superação. Elege o diálogo como princípio orientador de uma prática que visa a desalienar o ser humano e contribuir com a sua construção. Favorece a compreensão

por parte do sujeito, de sua situação no mundo, de suas visões, concepções, permitindo-lhe captar a realidade, não mais como estática, mas, como processo em transformação, e é nesse sentido que a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

Na concepção de educação problematizadora de Freire, o diálogo está fundamentado no amor, na fé nos seres humanos, na esperança, no comprometimento com as causas humanas, na humildade, no reconhecimento da possibilidade de todos e quaisquer sujeitos sentirem-se e fazerem-se tão sujeitos quanto os outros. O diálogo, assim, exige considerar as potencialidades de criar, criticar, intervir, transformar, próprias do ser humano, e é nesse sentido que “a fé nos homens é um dado a priori do diálogo” (p. 95).

O Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, orienta;

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

No entanto, nenhuma das escolas pesquisadas demonstrou, por parte de seus departamentos pedagógicos, qualquer intenção, em um futuro próximo, abrir-se para o diálogo e o estudo sobre o proposto na Lei nº. 10.369/2003 ou os Pareceres do Conselho

Nacional de Educação que a complementam. As escolas públicas esperam, nesse sentido, algum projeto da Secretaria Municipal de Educação, que até o presente ainda não apresentou propostas. Não há iniciativas a esse respeito na escola privada. A Lei estabelece obrigações, mas não apresenta, claramente, cronogramas e definições de metas a curto, médio e longo prazo no âmbito municipal, estadual e federal. Necessitando, portanto, de complementação.

É ponto de reflexão o discurso da igualdade, da negação vigorosa da existência da discriminação racial nas escolas e a contradição nas respostas dos questionários e entrevistas, onde grande parte aponta que já presenciaram atos de preconceito, que os culpados devem ser conscientizados ou punidos. Também merece atenção o fato dessa “igualdade” não contemplar o contingente negro em um currículo onde sua trajetória de contribuição não é evidenciada. Ainda, de reservar a este contingente, dentro da escola, lugares de menor evidência.

A suposta naturalização com que são tratadas as questões raciais nas escolas pesquisadas leva à conclusão de que nelas, ainda, as práticas pedagógicas adotadas não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste no Brasil um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, como a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é penosa aos negros a experiência de ver julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

A Professora Doutora Nilma Lino Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerais, em artigo de 1995, mostra contribuições do Movimento Negro para o pensamento educacional brasileiro, destacando que este movimento "trouxo não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas", tendo assim requalificado os direitos sociais, ampliado "a concepção de direito à saúde, lazer, educação." Segundo Gomes (1997, p.20-24), as contribuições do Movimento Negro dizem respeito: à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; ao processo de resistência negra; à centralidade da cultura de ancestralidade africana na construção da identidade dos negros em particular e do

povo brasileiro em geral; ao questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar; e por fim, encaminha para o repensar da estrutura escolar, a fim de que seu caráter excludente seja abolido.

Representantes do Movimento Negro, pois, são parceiros indispensáveis para que se diagnostiquem necessidades e encaminhem políticas visando oferecer, aos negros, condições de acesso a todos os níveis de ensino, de realização de estudos com sucesso, colhendo e processando dados e informações provenientes de investigações realizadas ao longo da história das ciências, aprendendo produzir conhecimentos, aplicar resultados de pesquisas e construir estratégias para superar as desigualdades sócio-raciais.

Quanto à introdução do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, os professores do ensino fundamental das escolas pesquisadas consideram que essas temáticas poderiam ser implantadas e são importantes, mas não o farão por iniciativa própria, até porque não se sentem habilitados, esperam providências da Secretaria de Educação. Já no ensino médio não se deu a mesma importância. Nesse sentido, o depoimento de um professor da escola pública é bastante expressivo:

Como eu falei, o ensino médio está meio caretão e acaba não tendo muito espaço para isso. Tudo pulsa no 'ginásio' como uma coisa boa, no ensino médio ainda há receios de que estão perdendo aula, perdendo não sei o que, como se a aula fosse mais importante que um trabalho desse ...

Do mesmo modo se reporta a diretora da escola particular:

No ensino médio há um intenso e extenso programa a cumprir, o tempo é realmente muito limitado, embora essas atividades façam parte de uma proposta mais ampla da escola de preparar o indivíduo de um modo mais global, enfatizando aspectos da vida cultural.

A pesquisa realizada revela que ainda predomina nas escolas observadas uma cultura escolar rígida – padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos e que pouco dialoga com o contexto cultural das crianças e dos jovens que delas fazem parte, dificultando, por exemplo, a incorporação de novas linguagens e expressões culturais. A respeito disso, Candau, (2000a, p. 58) afirma que

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade

de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes.

1.1. Superação da discriminação racial nas escolas

A pesquisa de campo demonstrou que alunos e professores reconhecem ser importante o estudo da África e da cultura afro-brasileira. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

A implantação da Lei 10.639/03 pode ser um impulso significativo às ações das instituições educacionais, na perspectiva de discutir o racismo no sistema educacional brasileiro e o papel da legislação na construção/desconstrução do mesmo. É fundamental a realização de círculos de debates, palestras e trocas de experiência entre educadores, buscando formação para reflexão e ação nas unidades educacionais. É a partir da problematização das práticas, que o currículo vivenciado pode considerar e incorporar as questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

É urgente que os sistemas de ensino tomem providências no sentido de garantir o direito de alunos afro-descendentes freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade,

que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Na apresentação dos temas transversais, a questão da pluralidade cultural é, em linhas gerais, assim descrita:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (PCNs-Temas Transversais - Introdução, p.28).

Não se pode pensar em transformar a escola sem transformar a sociedade e descartando qualquer proposta reformista, faz-se necessário que seja aguçada a percepção dos educadores para o que vem ocorrendo fora da escola. Desse modo, os sujeitos engajados nesse processo poderão ter condições para avaliar, no interior da própria contradição, a possibilidade de construção da síntese que implique a compreensão de que a escola pode e deve mudar para responder aos desafios da realidade. É preciso estar atento para a leitura dos dados e das situações. Assim, não se correrá o risco de cair na armadilha de achar que “aqui não temos esse problema, todos são iguais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou ampliar o conhecimento dos vários aspectos que envolvem as relações étnico-raciais no espaço escolar. São inúmeras as versões que se pode oferecer para explicar a discriminação do negro na escola. Porém, qualquer delas que se escolha tem em sua base um longo processo de formação de identidades sociais formadas sob a égide do preconceito e da discriminação.

Partindo do princípio de que a identidade não é uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, pode-se afirmar que o processo identitário é um espaço de construção da maneira de ser e de estar no ambiente. A construção da identidade passa por um processo pelo qual cada um se apropria orgulhosamente ou não de sua história pessoal. Exige proceder a mudanças, envolve vontade, experiência, vivência e, até mesmo, transformação de gestos, rotinas e comportamentos.

A hipótese de que a escola tem dificuldade de lidar com a diferença e o pluralismo sócio-cultural, foi confirmada no decorrer desta investigação. De fato, existe sempre uma ruptura entre a cultura escolar/cultura da escola e o universo cultural da sua clientela. Esta tensão e/ou conflito se manifesta de diferentes maneiras e tem "rostos" distintos, na escola pública e na escola particular. A observação dos dados da pesquisa de campo deixa claro que há na escola um discurso apregoando igualdade de direitos e o convívio harmonioso entre as diversas etnias de seus integrantes, bem diversa da prática escolar que reproduz preconceitos e silencia diante de discriminações raciais. O universo cultural da clientela escolar, longe de ser um elemento enriquecedor para um currículo que se pretende multicultural, é, muitas vezes, motivo de exclusão.

Cultura e subjetividade são referenciais identitários. Neste contexto, como se constrói a auto-estima afro-descendente, que tem sua história, sua ancestralidade e cultura negada ou inferiorizada? A identidade afro-descendente se constrói em meio aos apelos da mídia e da sociedade como um todo, prevalecendo a hegemonia branca, que se consolida como ideal a ser atingido.

Nas escolas investigadas, essa realidade não é diferente para os negros, diante do silêncio em torno da questão racial, dos preconceitos veiculados e velados. Professores apáticos diante da diversidade, com velhas respostas, para velhos problemas, presos ao

conceito classista que não oferece respostas ao dilema da desigualdade racial. Assim, a construção de uma identidade negra positiva não é possível e a ausência de uma identidade sócia e pessoal satisfatória favorece a aceitação de categorizações externas sem possibilidade de mudanças.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei nº.10.639/2003, que alterou a Lei nº.9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. No entanto, a sua efetivação só acontecerá quando a sociedade como um todo se engajar numa luta cujo significado não é igualar brancos e negros, mas fazer com que os últimos sejam incorporados na sociedade como cidadãos, que tenham condições de (re)construir sua identidade étnica, deformada ao longo dos séculos pela imposição de uma cultura predominantemente branca.

A memória é fundamental para a reflexão do passado e do entendimento da condição presente. As manifestações culturais entram aí como um importante nexos na constituição da identidade negra, no seu caráter político e é estratégica na própria construção do sentimento de identificação étnico racial. Nesse sentido as manifestações da cultura negra são voltadas para a educação enquanto prática social, que forjam identidades através das tradições, apresentando-se nas mais diversas formas e significados, nos usos e costumes. É preciso, portanto, além do contato com o outro, com o diferente, com a produção cultural, com os bens culturais, com a história dos ancestrais e da humanidade criar oportunidades iguais para as diferentes etnias brasileiras. Essas oportunidades precisam compor um conjunto de políticas de ações afirmativas, visando a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero que marcam a trajetória de grande parte da população brasileira.

Cada vez mais a escola precisa dialogar com os outros espaços educativos como, por exemplo, os grupos culturais, as religiões e os projetos sociais, em que os membros da comunidade escolar, compreendendo aqui todos os que fazem parte da escola ou com ela se relacionam direta e indiretamente, produzem cultura e se constroem enquanto sujeitos sociais.

Para melhor compreender a trajetória dos negros africanos e dos afro-descendentes no Brasil, este estudo retrocedeu ao início da formação da sociedade brasileira e, apoiado na literatura sobre o assunto, percorreram-se alguns caminhos, através de leituras, buscando maior e melhor compreensão da realidade que envolve o negro no contexto nacional, especialmente na educação.

E, ao longo desta história, pode-se ver a luta do negro por um lugar digno, pela conquista da cidadania de fato e de direito. O ato institucional da “libertação” do negro escravizado apenas o aboliu das senzalas, mas não de uma vida de penúria e miséria para a grande maioria. Buscar o acesso à educação formal, foi um dos caminhos encontrados pelo negro como forma de amenizar os efeitos da escravidão e possibilitar a sua inserção na sociedade. Mas, entrar pela porta da educação não foi tarefa fácil. Pelo contrário, pode-se concluir que o Estado via o negro como um obstáculo a ser removido, como um impedimento ao progresso do país, e por isso, a segregação espacial, a falta de saúde pública, aliadas à ideologia da miscigenação, contribuíram para a diminuição do contingente negro brasileiro, que não tinha lugar dentro de um projeto de formação nacional.

Silêncio, naturalização, dissimulação das questões raciais, marcaram e ainda no presente marcam a trajetória de vida dos afro-descendentes no Brasil, frutos de ideologias, instituídas pelas elites dominantes, como a “democracia racial”, itrojetada no imaginário do povo brasileiro. No setor educacional há quase uma invisibilidade do negro e esse estado silencioso em que se coloca a maioria dos afro-descendentes cria para alguns uma dificuldade ainda maior de se relacionar com sua negritude. Isso o leva a se afastar de seus pares negros, negando sua própria identidade, como ficou evidente pelos dados coletados nesta pesquisa. Esse abafamento cultural e identitário está presente desde o início da colonização brasileira, como ilustram as palavras de Paulo Freyre (2001, p.75)

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Essas afirmações são falsas. São mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa história.

A partir do século XIX, a elite brasileira tentou atrair imigrantes europeus para embranquecer a população e apresentar o que ela acreditava ser uma imagem de país moderno, conforme foi constatado nesta pesquisa, não havia lugar para o negro nessa sociedade que o tinha como ser inferior. Até muito recentemente, o Brasil evitava maneira sistemática apresentar imagens de afro-brasileiros como símbolos nacionais. Hoje, os afro-descendentes estão sub-representados entre todos os profissionais de gerenciamento alto ou médio, na televisão, no cinema e na mídia em geral e super-representados em empregos de baixa remuneração e nas regiões periféricas das cidades. Essa constatação também, se pode concluir, faz parte da cultura da escola onde a representatividade do negro é quase nula.

Pode-se concluir também que o mito da democracia racial ainda tem muita força no Brasil e que na Educação não é diferente. Do pequeno número de afro-brasileiros que conseguiu superar os obstáculos e obteve uma boa escolarização, muitos encontraram vários desafios na vida profissional por causa da cor. Segundo Darien J. Davis (2000, p.110), “Os empregadores brasileiros nutrem preconceitos e esteriótipos sobre os negros que os levam a negar oportunidades a afro-descendentes bem qualificados em muitas profissões”. E continuam negando o preconceito racial no Brasil.

Muitos professores, alunos e dirigentes escolares igualmente não admitem a existência de preconceitos ou discriminações no ambiente escolar. Essa conclusão foi confirmada neste trabalho, através da pesquisa de campo, que indicou considerável índice de alunos, professores e outros membros da comunidade escolar, que acreditam não haver preconceito entre eles. Os poucos que admitem a existência da discriminação ou preconceito racial, não o fazem abertamente e sempre atribuem as ações preconceituosas a outros.

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia anti-racista, elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. No Brasil, um dos frutos positivos dessas ações e, sem dúvida, uma conquista dos movimentos sociais negros e de muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, é a Lei nº. 10.639/2003 que obriga ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, em todas as instituições de ensino do país, que estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas no pós-abolição. Objetiva também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações; ofereçam garantias a essa população discriminada de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar e busquem a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro.

Sem dúvida, é um avanço significativo a sanção da Lei nº.10.639/2003 e do Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que a complementa, no entanto, pode-se concluir que a sua implantação será um processo moroso e difícil, uma vez que até a presente data,

quase cinco anos após a promulgação da Lei, ela ainda não é conhecida pela grande maioria dos profissionais da educação em uma cidade de porte médio como Anápolis, tão próxima a Brasília, fonte da referida Lei. Imagine-se então em cidades menores e nas mais diferentes regiões deste país com dimensões continentais. Além do conhecimento, outro impedimento é a formação do professor que atua na educação básica. Ainda não houve quaisquer iniciativas visando a sua capacitação objetivando a implantação da Lei. E, além de tudo, há a vontade, mostrada aqui um tanto “anêmica”, reticente, resistente.

Por outro lado, ficou também evidente que os professores têm consciência de que esse tema é complexo e demanda uma abordagem multidisciplinar, mas que eles não estão preparados intelectualmente ou munidos de materiais didáticos específicos, ou ainda envolvidos com projetos institucionais que possam possibilitar o debate sobre as questões étnico-raciais e suas implicações.

Enquanto a educação escolar for resistente diante da importância de tais fatores ou continuar considerando-os como temáticas transversais ou conteúdos inovadores dos currículos, o diálogo entre escola e as diferentes etnias que a compõem continuará acontecendo de maneira incipiente e não provocará inserções significativas na dinâmica escolar e na forma como docentes lidam com conceitos discriminatórios. Aliada à elaboração de políticas públicas, faz-se necessária a revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, especificamente livros didáticos no que tange a constituição social, demográfica, cultural e política do povo negro, incluindo nas discussões toda comunidade escolar. Salientando nesse processo a necessidade emergente e urgente de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação tendo como enfoque, dentre outras questões, as abordagens referentes à Educação das Relações étnico-raciais pois:

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos? (RIBEIRO, R. I., 2002, p.150).

Mesmo reconhecendo as pluralidades étnicas e raciais, esse não pode ser considerado o único caminho garantidor do fim de práticas racistas excludentes. Considerando as diversas causas do processo que leva às desigualdades raciais no Brasil, é preciso considerar que, a luta pelo fortalecimento da identidade negra deve ser não só pelo fim da discriminação racial e

pela inclusão racial, mas também pela preservação e avanço de processos que envolvem a tolerância inter-racial, bem como por questões de distribuição de renda e poder, que têm se concentrado nas mãos de poucos em detrimento dos regimes democráticos estabelecidos. O multiculturalismo, cujo cerne de preocupações é com a valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, pode representar um olhar sobre identidades plurais, entendidas não só em termos individuais ou coletivos, mas também institucionais. Como expressa Ahyas Siss (2002, p.147): "Um novo olhar sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial enquanto forma de exclusão [...]. Saber educar-se para uma sociedade multicultural, para o respeito à diferença".

A extensão da pesquisa não permite conclusões maiores. No entanto, a recorrência, nos discursos, de certos temas e aspectos permite notar que as crianças negras são socializadas para a igualdade. Este seria um aspecto imensamente positivo não fosse a realidade preconceituosa que devem enfrentar, o que fazem ingenuamente, admitindo o preconceito do outro como defeito a ser tolerado, ignorado ou driblado. A falta de conhecimento e valorização da contribuição negra para a formação da sociedade e cultura brasileiras impede o desenvolvimento da auto-estima e da vontade de combater o preconceito racial que, por sua vez, é muitas vezes internalizado pelos próprios negros, que dizem não gostar de negros e desconfiar deles. Estes valores se transmitem às crianças. E aos evidentes e indiscutíveis obstáculos impostos pela estrutura econômica e cultura discriminatória, soma-se o fato de que já durante a socialização não existe a tematização e postura crítica dos pais em relação ao preconceito racial (ou mesmo de exaltação do valor dos negros). Existe, também, muitas vezes, uma postura que dilui os antagonismos em termos de classe social, episódios, ou divergência de personalidades, levando até ao sentimento de não ser negro quando se é mestiço.

É preciso insistir sempre que a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação à sua população. Em decorrência, o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permita a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos. A instituição escolar precisa desenvolver programas que, reconhecendo as diferenças e respeitando-as, promovam a igualdade de oportunidades para todos, o que se traduz pela oferta de escola de qualidade, que permita a todos os envolvidos novos comportamentos, compatíveis com a conquista da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática.

A escola é uma das instituições responsáveis pela instauração desse processo de ressignificação do patrimônio étnico-cultural afro-brasileiro e sua importância na formação histórica da sociedade brasileira. Portanto, conhecer e aplicar a legislação, especialmente no que se refere à educação, tem a finalidade de fazer cumprir e garantir a plena eficácia do Art. 5º da Carta Magna “Todos são iguais perante a lei”, na certeza de que não há desiguais, mas diferentes. O respeito à diferença deve ser um dos sustentáculos de uma sociedade que se quer democrática, sonho de um país justo, e de uma sociedade marcada pela cidadania, pela inclusão. Lembrando aqui Paulo Freire (1983, p.27), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

O Brasil, figurando entre os países de maior desigualdade social atualmente no mundo, nunca poderá se ver como democracia se não respeitar as diferenças culturais, se não conseguir vê-las, sem precisar apagá-las através da idéia da mistura.

Ações afirmativas como a lei 10639/03, podem vir a ser um instrumento positivo no enfrentamento das questões étnico-raciais. Uma Educação voltada para uma perspectiva multicultural e cidadã, como na linha de Paulo Freire, pode contribuir para se superar as desigualdades da sociedade pluriétnica brasileira.

Ainda não há um programa de formação continuada para os professores visando qualifica-los para aplicação da Lei 10639/03 e esta formação dos professores é de fundamental importância. Mas, sob qual ponto de vista, sob quais memórias? O Parecer 03/2004 do CNE, estabelece diretrizes neste sentido e O Movimento Negro, bem como os militantes para uma educação anti-racista devem estar atentos para que esta temática venha realmente a contribuir para a plena integração do negro, que não corra o risco de ser mais uma lei a ficar sem aplicação.

A educação por si só dificilmente extirpará o preconceito e a discriminação racial, através de ações afirmativas como a Lei 10639/03, mas o processo de desconstrução de estereótipos negativos imputados aos negros, certamente passa pela escola.

O papel da escola, portanto, é de fundamental importância no combate ao racismo e na implantação de medidas que permitam um mínimo de equidade no acesso aos diferentes níveis de ensino às crianças, jovens e aos adultos, brancos e não-brancos, que são ou foram privados da educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÕES afirmativas e combate ao racismo nas Américas. SALES, A.dos S. (org.), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400p. (Coleção educação para todos).

ALBUQUERQUE, R. C. Educação e modernidade no Brasil. In: *Fórum nacional as bases do desenvolvimento moderno*, 5., 1993, São Paulo. Anais... São Paulo: Nobel, 1993.

APPLE, M.. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARAÚJO, T. C. N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 14-15, nov. 1987. (número especial).

ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S.. Lendo pegadas para construir o futuro. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e.(orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*, p.135-150, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

AZEVEDO, C. M. M. de. O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, n.30, p. 151-162, dez.1996.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.

BARROS, M. E. B.. *A transformação do cotidiano: vias de formação do educador: a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992)*. Vitória: Edufes, 1997.

BENTO, M. A. S.. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*.São Paulo: Ática, 2000.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D’ADESKY, J.. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002. (Coleção espaço e debate).

BRASIL. Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira. na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 3. Brasília: Ministério da Justiça, 2001. Disponível em: <www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf> Acesso em: 11/05/2007.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006. 261p.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 003, de 10 de março de 2004. Disponível em: <www.cne/ceb.gov.br> Acesso em: 5 ago. 2006.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P.. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 11. ed., São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.19).

CANDAU, V. M. F. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, V. M (org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a, p. 47 - 60.

- CARNEIRO, E.. *O negro em Minas Gerais*. [s.n.], Rio de Janeiro, 1956.
- CARVALHO, J. M.. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- CASIMIRO, A. P. B. S.. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial*, Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2002. (tese de doutoramento). Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html> Acesso em: 18/04/2007.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- _____. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. Introdução. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- CNBB. Ouvei o clamor deste povo. *Campanha da Fraternidade – Texto Base*, 1988. Disponível em: <www.aecrs.org.br/?nf=campanhas>
- CONSORTE, J. G.. *Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade*. Cadernos Cedes, 43, Campinas, dez./1997, p. 26-37.
- COSTA, E. V. da. *Da senzala à colônia*. 3a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1989.
- CUNHA JR. H.. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA, I. C. et al. (orgs.) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis, n. 6, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999.
- _____. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, nov. 1987.
- DA MATTA, R.. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*, 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1983.
- DÁVILA, J.. Construindo o homem brasileiro: educação e eugenia na era Vargas. In: *A educação escolar em perspectiva histórica*, MIGUEL, M. E. M.; CORRÊA, R.L.T. (orgs.) Campinas-SP: Autores Associados, 2005 – Apoio Capes/SBHE (Coleção Memórias da Educação).
- DAVIS, D. J.. *Afro-brasileiros hoje*. Trad. Lindoso, F., São Paulo: Selo Negro, 2000.
- DIMENSÕES da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. BRAGA, M. L. de S.; SOUZA, E. P. de; PINTO, A. F. M. (orgs.), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 364 p. (Coleção educação para todos; 9).
- DURKHEIM, E.. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº.10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção educação para todos).
- FAORO, R.. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. v.2, 12. ed., São Paulo: Globo, 1997.
- FERNANDES, F.. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978.

- _____. *Sociologia*. IANNI, Octavio (aut. sec.). 2. ed. São Paulo: Ática, [1986], 1991.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M.. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, fev. 2002.
- FERREIRA, R. F.. Dinâmica de construção da identidade do brasileiro afrodescendente. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 90-103, 2001.
- _____. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FONSECA, M. N. S. (Org.). Visibilidade e ocultação da diferença. In: *Brasil afro-brasileiro*. p.87-115, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FONSECA, M. V.. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. 202 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. 17. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed., São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Cartas a Cristina*. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. 41. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Educação e Atualidade Brasileira*. 2. ed., São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala : formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49. ed. rev., São Paulo: Global, 2004. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).
- _____. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 15. ed. rev., São Paulo: Global, 2004. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 2).
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). A escola cidadã: a hora da sociedade. In: *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2004.
- GEERTZ, C.. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GHIRALDELLI, Jr., p., et al.. *Infância, educação e neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.61).
- GOMES, N. L.. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. de A.. *O Pensamento Negro em Educação No Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.
- _____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, jan./jun., 2003, p. 167- 182.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. Anped. Rio de Janeiro: Ed. Autores Associados set/out/nov/dez., n.21, 2002, p.40-51.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*. São Paulo, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e.(orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, L. A.. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Um estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas. (Dissertação de Mestrado)*. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G.. *O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Movimento negro e educação. In: *Revista brasileira de educação*, n.15, nov/dez., p.134-158, São Paulo: Anped, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A.. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, n. 54, p.147-156, jul. 1999.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun., 2003.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro". In: *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas n.107, julho, p.41-78, 1999.

_____. Apresentação. *Cadernos Cedes*, Campinas, 43, p.5-7, dez., 1997a.

HASENBALG, C. Relações Raciais no Contexto Nacional e Internacional. In: *Estudos e Pesquisas*, v. 4: Racismo, p.9-41. Niterói, R.J.: EDUFF, 1998.

_____. Perspectivas sobre raça e classe no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M., *Cor e estratificação social*. Rio e Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V.. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, IUPERJ, 1992.

_____. *Estrutura social mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Trad. Coutinho, C. N.; Konder, L., 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HENRIQUES, R.. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. 49 p. (Texto para discussão, n. 807).

HOORNAERT, E.. A Crisandade durante a Primeira Época Colonial. In: _____, et al., *História geral da igreja na América Latina: História da igreja no Brasil, primeira época*. Tomo II, v. 1. Petrópolis, Vozes, 1977.

HORTA, M. L. P.. Educação Patrimonial. PGM 1 – O que é educação patrimonial? Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt1.htm - 29k -> Acesso em: 14/06/2007.

LARAIA, R. de B.. *Cultura: um conceito antropológico*. 20. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

LEITE, I. B. (Org). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporânea, 1996.

_____. *O mito das três raças repaginado*. Núcleo de estudos sobre identidade e relações interétnica-NUER, UFSC, 2005. Disponível em:

<www.cfh.ufsc.br/~nuer/artigos/mito%20das%20racas.ht> Acesso em: 27/06/2007.

LIMA, L. L. da G.. *Rebeldia Negra e Abolicionismo*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1981.

LIMA, M.. O quadro atual das desigualdades. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M., *Cor e estratificação social*. Rio e Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

LIMA, M. B.. Repertórios culturais, identidades étnicas e educação em território de maioria afro-descendente. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G. e. (orgs.). *Negro e educação: identidade negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*, p.85-102, São Paulo: ANPED; Ação Educativa, 2005.

LOURO, G. L.. Mulheres na Sala de Aula. In: *História das Mulheres no Brasil*. Mary Del Priore (org.). São Paulo: Contexto, p.443-481, 1997.

MAGGIE, Y; REZENDE, C. B. (Org.). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARQUES, V. R. B. *A medicalização da Raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994.

MATTOS, H. M.. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU M.; SOIHET, R.. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, p. 127-136, 2003.

_____. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

MENEZES, W.. *O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola*. Texto para discussão n.147/2002, Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/tpd/147.html> Acesso em 25 mar. 2007.

MÜLLER, Maria Lúcia. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: Iolanda de Oliveira (org), *Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p.73-106, 2003.

MOTT, M. L. et al.. A escravidão e a criança negra. In: Negros Brasileiros, *Ciência Hoje*. Brasília: CNPq, Suplemento, v. 8, n. 48, 1988.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo, Ática, 1988.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ªed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo, Ática, 1986.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Cadernos PENESB*, n. 5. Niterói: EdUFF, p. 15-34, 2004.

_____. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA K.(org) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, p.79-74, 1996.

- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil hoje*. São Paulo: Global, 2006 (coleção para entender).
- NAGEL, L. H.. Educação colonial : escolástica ou burguesa ?. *Revista Educação em Questão*, Natal: v. 6, n. 2, p. 24-38, jul./dez., 1996.
- NASCIMENTO, A. do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, T. Q. R.. *Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana*. Campinas: Autores associados/UNICAMP, 1997.
- NOGUEIRA, O. (org.). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem — sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*, São Paulo: T.A. Queiroz, 1985 [1954].
- OLIVEIRA, R. C.. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.
- _____. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G. e. (orgs.). *Negro e educação: identidade negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*. Concurso Negro e Educação, II, 2001-2003, São Paulo, SP. São Paulo: ANPED; Ação Educativa, 2003. 199 p.
- PARÉ, M. L.. *Auto-imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar*. (Dissertação mestrado), Porto Alegre: PUC-RS, Educação, 2000.
- PERES, E. T.. *Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2001.
- PETRUCCELLI, J. L. - *A Cor Denominada: Um Estudo das Informações da PME/1998*. Texto para discussão n. 3, Diretoria de Pesquisa, IBGE, Rio de Janeiro, out. de 2000.
- _____. *Mapa do ensino superior – Série Ensaio e Pesquisas n. 1*, Rio de Janeiro: UERJ, setembro de 2004.
- PORTELA, A. L.. Escola pública e multirrepetência: um problema superável? In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*, Salvador: Novos Toques. 1997.
- PRAXEDES, W. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista espaço acadêmico*, n. 42, nov., ano iv, 2004. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm> Acesso em: 09/05/2007.
- RIBEIRO. M. L. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.
- RIBEIRO, R. I. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-designificado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M. R. S., et al. *Negro, educação e multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.
- RODRIGUES, J. C.. *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.
- RODRIGUES, N. *Os africanos no Brasil*. 6.ed, São Paulo: Ed.Nacional; [Brasília]: Ed.Universidade de Brasília, 1982.
- ROMÃO, J.. Educação democrática como política de reversão da educação racista, in: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P.(orgs.), *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância*

correlata. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, p. 339-358, 2001. 474p.

ROMÃO, J. (org). *História da educação do negro e outras histórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278 p. (Coleção educação para todos).

ROSEMBERG, F. et al.. *Diagnóstico da situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Conselho de Participação da Comunidade Negra, 1987.

_____. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*., v. 29, n.1, p.125-146, jan./jun. 2003.

ROSENFELD, A.. *Negro, macumba e futebol*. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Antropologia debates).

RUSSELL-WOOD, A.J. R. Escravos e libertos no Brasil colonial. Trad. Medina M. B., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, H.. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P.(orgs.), *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, p. 81-102, 2001. 474p.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*, Cavalleiro, E. (org.), São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, J. R. dos. O negro no Rio após-abolição: marginalização e patrimônio cultural. In: *Seminário: o negro no rio de janeiro*. Estudos afro-asiáticos. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, p. 43-47, 1988.

SANTOS, M.. Ser negro no Brasil hoje. *Folha de São Paulo*, cadereno Mais, Brasil 501 d. c., p.14-16, 07 de maio de 2000. Disponível em: www.antroposmoderno.com/antroposmoderno.com/articulo.php?id_articulo=527> Acesso em:05/07/2007.

SCHWARCZ, L. M. O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário, cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, F. *História da vida Privada no Brasil*, p. 209-225, São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/leibrasilracismo.html>> Acesso em: 05/07/2007.

_____. Raça como negociação. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Quase pretos, quase brancos. Entrevista à *Revista Pesquisa Fapesp* (por Carlos Haag). Edição impressa 134, abril 2007. Disponível em: www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=3188&bd=1&pg=1&lg> Acesso em: 05/07/2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático científico na universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1976.

SILVA, M. L. da. Reminiscências: capítulos da história do patronato agrícola. Bananeiras: Ed. do Autor, CFT-UFPb, 1994.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. A.. *Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil*. Dados v. 43, n. 3. Rio de Janeiro, 2001, (www.scielo.com).

SILVA, P. B. G.. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? in: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P.(orgs.), *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, p. 103-123, 2001. 474p.

SISS, A.. Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. In: OLIVEIRA, I. (org.), *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*, Cadernos PENESB, 4, p.135-150, Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense, 2000.

SKIDMORE, T.. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *O Brasil Visto de Fora*. Trad. Semler, S. et al., 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SOARES, A. M. L.; SANTOS, M.C.. Da luta contra a escravidão à inserção na sociedade brasileira. In: SOUZA JR., V.C. (org.), *Nossas raízes africanas*, São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra, 2004.

SOUZA, R. F. de. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO T. A Q. R. do, et al., *Memória da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas-SP. Editora da UNICAMP, 1999.

TANURI, L. M.. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/agosto-2000, p. 61-88.

TEIXEIRA, A.. *Educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Trad. Marques, N. R., Olseu, C., Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos.(orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 2. ed., Rio de Janeiro: D&A, 2000.

VALENTE, A. L. E. F.. *Ser negro no Brasil hoje*. 9 ed. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/valente.rtf>> Acesso em: 08/05/2007.

XAVIER, M. E. S. P.. Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais. In: MIGUEL, M. E. B.; CORRÊA, R. L. T. (orgs.), *A educação escolar em perspectiva histórica*, p. 284-85, Campinas-SP: Autores Associados, 2005 – Apoio Capes/SBHE (Coleção Memórias da Educação).

ANEXOS

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Atos do Poder Legislativo

QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA DE ANÁPOLIS.

INSTITUIÇÃO _____
 ALUNO(A) _____ (Opcional)
 IDADE _____ SEXO: () Masc. () Fem.
 SÉRIE _____ DATA ___ / ___ / _____

1. Quanto à sua cor/raça você se declara:
 branca preta parda indígena amarela

2. Há quantos anos você estuda nesta escola?
 entrei este ano um dois três mais de três

3. Você já foi reprovado alguma vez?
 Nunca fui reprovado, nem fiquei de recuperação final
 Fiquei de recuperação final, mas fui aprovado.
 Fiquei de recuperação e fui reprovado uma vez.
 Já fui reprovado mais de uma vez.

4. Fui reprovado por que:
 Faltava muito.
 Trabalho e fica difícil estudar.
 Acho a escola chata.
 Gosto da escola, mas as matérias são difíceis.
 Os professores não explicam bem.
 Tenho que ajudar a cuidar da casa e não sobra tempo.

5. Você já representou sua classe ou sua escola em algum evento?
 Sim, sou/fui representante de classe.
 Sim, fiz papel principal em uma dramatização.
 Sim, fiz um pequeno papel em uma dramatização.
 Sim, em competições esportivas.
 Sim, em competições de conhecimento.
 Já fui convidado, mas não quis representar.
 Nunca fui convidado.

6. Qual é o critério para a escolha do representante ou de alguém para os eventos?
 O aluno é escolhido pelo seu comportamento.
 O aluno é escolhido pela sua aparência.
 O aluno é escolhido pelas notas.
 O aluno é escolhido pela professora ou coordenadora.
 É escolhido sempre o mais talentoso, não importa quem seja.

7. Marque uma opção para as afirmações a seguir:
 - A. Negro bom é negro de alma branca.
 Concorda totalmente Concorda em parte
 Discorda em parte Discorda totalmente

 - B. Uma coisa boa do povo brasileiro é a mistura de raças.

- Concorda totalmente Concorda em parte
 Discorda em parte Discorda totalmente

C. As únicas coisas que os negros sabem fazer bem são música e esporte.

- Concorda totalmente Concorda em parte
 Discorda em parte Discorda totalmente

D. Toda raça tem gente boa e gente ruim, isso não depende de cor da pele.

- Concorda totalmente Concorda em parte
 Discorda em parte Discorda totalmente

E. Negro, quando não faz besteira na entrada, faz na saída.

- Concorda totalmente Concorda em parte
 Discorda em parte Discorda totalmente

F. Se pudessem comer bem e estudar, os negros teriam sucesso em qualquer profissão.

- Concorda totalmente Concorda em parte
 Discorda em parte Discorda totalmente

G. Se Deus fez raças diferentes é para que elas não se misturem.

- Concorda totalmente Concorda em parte
 Discorda em parte Discorda totalmente

8. Ser branco ou negro nesta escola é a mesma coisa?

- Sim, aqui todos são tratados com igualdade.
 Observo que há mais oportunidades para os brancos.

9. Você já presenciou algum fato que possa ser classificado como discriminação racial nesta escola?

- Sim, foi entre colegas. Sim, foi entre professor e aluno.
 Sim, entre direção e aluno. Não, aqui todos são iguais.
 Sim, mas nem liguei, é assim mesmo, essas coisas acontecem.

10. Como você acha que deve ser tratado um caso de preconceito racial na escola?

- Os culpados devem ser punidos com advertência
 Os culpados devem ser expulsos
 Deve haver mais conscientização e o tema ser mais discutido na escola.
 não se deve dar importância ao fato, na democracia cada um fala o que pensa

11. Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa de sua cor (branca, parda, preta) no ambiente:

- escola trabalho família hospital/saúde lazer

12. Há tratamento diferente para brancos e negros?

- Sempre Às vezes Quase sempre Quase nunca Nunca

13. Você sabe o que é preconceito ou discriminação racial?

- Sim, esse assunto já foi debatido em sala de aula
 Sim, aprendi vendo na televisão
 Sim, li alguma coisa a respeito.
 Não, ainda não estudei sobre isso.

14. Você já estudou sobre a escravidão no Brasil? O que você consegue lembrar sobre este assunto?

- Não muita coisa, já faz tempo que estudei.

- Os negros sofreram muito, trabalharam na lavoura e foram libertados em 13 de maio pela Princesa Isabel.
- Os negros deram uma grande contribuição para economia do país.
- Os negros contribuíram para a economia, cultura, arte, culinária. Eles nunca se conformaram com a escravidão.
15. Sabe quem foi Zumbi dos Palmares?
- Um grande líder militar.
- Um herói negro que lutou pelo seu povo.
- General do exército brasileiro que lutava contra os quilombos.
- Não sei.
16. Você já ouviu falar em ações afirmativas ?
- Sim, são ações do Governo para possibilitar uma melhor inclusão étnico-social.
- Só ouvi falar em sistema de cotas para negros.
- Esse assunto não foi debatido em sala de aula.
17. O que você acha mais significativo na cultura negra?
- As comidas, as danças, as músicas.
- A religiosidade do povo (candomblé).
- Os heróis negros presentes na história.
- Os penteados, as roupas e os ornamentos.
- A beleza do corpo e da cor.
- Não acho nada interessante.
18. Qual o seu tipo de música preferido?
- Hip-hop Rock Forró/sertanejo MPB Axé
- Gospel Clássico Samba/pagode Outros
19. O que você acha das pessoas negras usando penteados e roupas diferenciadas?
- bonito esquisito ridículo gosto não gosto
20. Você acha importante estudar a história e cultura afro-brasileira?
- Sim, faz parte das nossas raízes e eu me sinto incluído nessa história.
- Não é mais uma matéria para estudar e não vai fazer diferença, é passado.
21. Você acredita que no Brasil existe preconceito contra os negros?
- Não, o Brasil é um país democrático com oportunidades iguais para todos.
- Não, esse tipo de preconceito só existe em outros países como os Estados Unidos, por exemplo.
- Sim, existe mas ninguém fala abertamente sobre esse assunto

QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO, DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA DE ANÁPOLIS.

INSTITUIÇÃO _____
 PROFESSOR(A) _____ (Opcional)
 DISCIPLINA(S) _____ SÉRIE(S) _____
 DATA ___/___/_____

1. Quanto à sua cor/raça você se declara:
 branca preta parda indígena amarela

2. Há quantos anos você leciona nesta escola?
 entrei este ano 1 a 3 3 a 5 mais de cinco

3. Você já presenciou algum fato que possa ser classificado como discriminação racial nesta escola?
 Sim, foi entre colegas. Sim, foi entre professor e aluno.
 Sim, entre direção e aluno. Não, aqui todos são iguais.
 Sim, mas nem liguei, é assim mesmo, essas coisas acontecem.

4. Como você acha que deve ser tratado um caso de preconceito racial na escola?
 Os culpados devem ser punidos com advertência
 Deve haver mais conscientização e o tema ser mais discutido na escola.
 Não se deve dar importância ao fato, na democracia cada um fala o que pensa

5. Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa de sua cor (branca, parda, preta) no ambiente:
 escola trabalho família hospital/saúde lazer

6. Há tratamento diferente para brancos e negros?
 Sempre Às vezes Quase sempre Quase nunca Nunca

7. Você já ouviu falar em ações afirmativas ?
 Sim, são ações do Governo para possibilitar uma melhor inclusão étnico-social.
 Só ouvi falar em sistema de cotas para negros.
 Esse assunto não foi debatido em sala de aula.

8. Você acha importante estudar a história e cultura afro-brasileira?
 Sim, faz parte das nossas raízes e eu me sinto incluído nessa história.
 Não é mais uma matéria para estudar, o que ensinamos já é o suficiente.

9. Você acredita que no Brasil existe preconceito contra os negros?
 Não, o Brasil é um país democrático com oportunidades iguais para todos.
 Não, esse tipo de preconceito só existe em outros países como os Estados Unidos, por exemplo.
 Sim, existe mas ninguém fala abertamente sobre esse assunto.

10. Como você tomou conhecimento da Lei 10.639 e do parecer 003/2004, sobre a implantação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira?

() Por iniciativa da Secretaria de Educação em palestra.

() Material fornecido pela coordenadora da escola.

() Pela mídia.

() Ainda não conheço essa Lei.

11. Você acha importante aplicação dessa Lei? Por quê?

12. O que mudaria no dia-a-dia da escola com esse estudo?

13. O que você precisa para abordar o tema História e Cultura Afro-Brasileira?

14. Você tem ou já teve, ou testemunhou nesta escola algum problema ou incidente, com aluno ou colega, envolvendo questões raciais? Relate.

15. O que lhe vem à mente quando se fala em cultura negra?

QUESTIONÁRIO POR IMAGENS 3

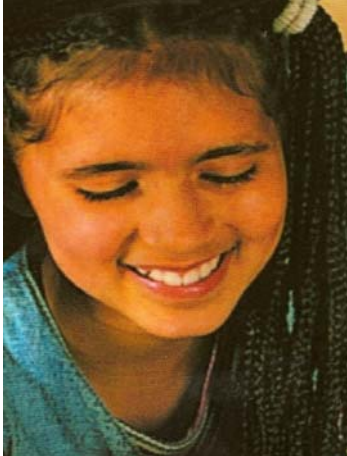
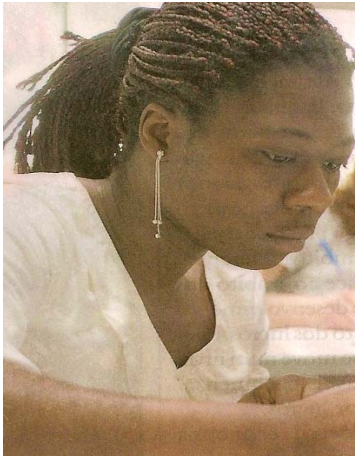
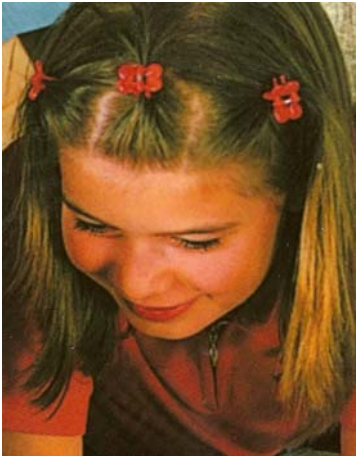
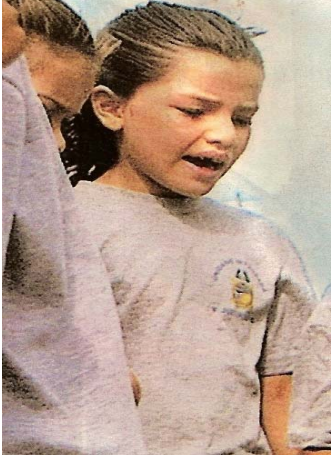
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 1º ANO E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA DE ANÁPOLIS.

* Aplicado a dez crianças de cada ano, em cada instituição, num total de quarenta crianças: 23 se declararam brancas, 3 pretas e 14 pardas.

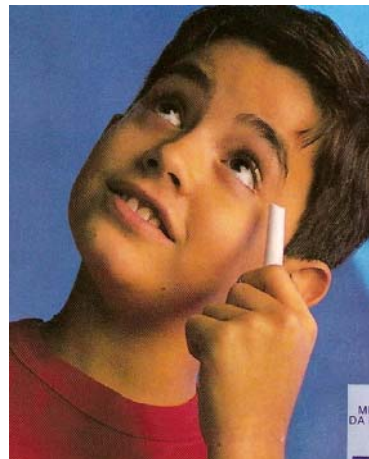
1. Qual é a sua cor? Aponte qual é a sua cor.



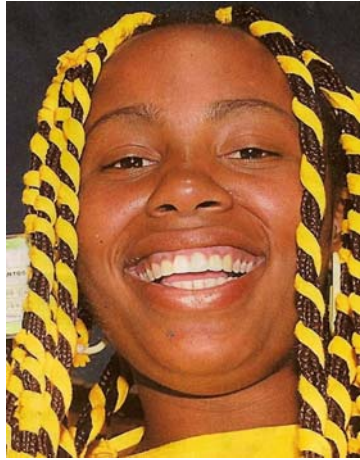
2. Aponte qual a criança que você acha mais: bonita, inteligente, rica, feia, pobre, indisciplinada (adjetivos apontados um a um).



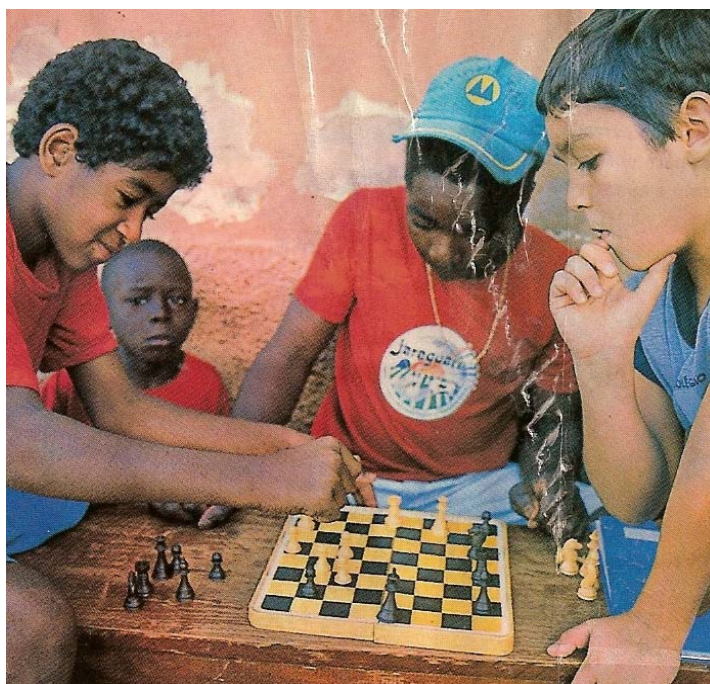
3. Se você fosse o dono de uma grande loja, quem você contrataria para: gerente, vendedor, porteiro. Quem você não contrataria?



4. Se você fosse o dono de uma grande loja, quem você contrataria para: secretária, cozinheira. Quem você não contrataria?



5. Quem você acha que vai vencer este jogo?



6. Quem você acha que tira as notas mais altas, e as notas mais baixas



7. Quem você vai querer para ser sua professora no próximo ano?



8. De qual grupo você quer fazer parte?



ANEXO 5 - TABELA GERAL – ESCOLA PÚBLICA

QUESTIONÁRIO 1A - ESCOLA PÚBLICA: ALUNOS DO 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL AO 3º ANO ENSINO DO MÉDIO
Responderam ao questionário dez alunos de cada ano, sendo dez turmas, num total de cem alunos.

* Os termos branca, preta e parda se referem à cor declarada pelo aluno entrevistado.

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
1. Você já foi reprovado(a) alguma vez?										
Nunca fui reprovado(a) nem fiquei de recuperação	16	55,2%	2	28,6%	21	38,2%	2	50,0%	2	40,0%
Fiquei para recuperação final, mas fui aprovado(a)	2	6,9%	2	28,6%	14	25,5%	1	25,0%	2	40,0%
Fiquei para recuperação final, e fui reprovado(a) 1 vez	1	3,4%	3	42,9%	10	18,2%	1	25,0%	1	20,0%
Já fui reprovado(a) mais de uma vez	3	10,3%	0	0,0%	10	18,2%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
2. Qual o motivo da sua reprovação?										
Faltava muito	1	25,0%	0	0,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
Trabalho e fica difícil estudar	1	25,0%	2	66,7%	5	25,0%	0	0,0%	0	0,0%
Acho a escola chata	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%	1	100,0%	0	0,0%
Gosto da escola, mas as matérias são difíceis	1	25,0%	1	33,3%	5	25,0%	0	0,0%	1	100,0%
Os professores não explicam bem	1	25,0%	0	0,0%	5	25,0%	0	0,0%	0	0,0%
Tenho que ajudar a cuidar da casa e não sobra tempo	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	4		3		20		1		1	
3. Você já representou sua classe ou sua escola em algum evento?										
Sim, sou/fui representante de classe	11	37,9%	0	0,0%	8	3,6%	2	50,0%	0	0,0%
Sim fiz papel principal em uma dramatização	5	17,2%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, fiz um pequeno papel em uma dramatização	1	3,4%	0	0,0%	6	10,9%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, em competições esportivas	0	0,0%	2	28,6%	9	16,4%	1	25,0%	1	20,0%
Sim, em competições de conhecimento	4	13,8%	1	14,3%	3	5,5%	0	0,0%	1	20,0%
Já fui convidado(a), mas não quis representar	4	13,8%	1	14,3%	7	0,4%	1	25,0%	1	20,0%
Nunca fui convidado(a)	4	13,8%	3	42,9%	20	36,4%	0	0,0%	2	40,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
4. Qual é o critério de escolha do representante de classe ou para os eventos?										
O(A) aluno(a) é escolhido(a) pelo seu comportamento	10	34,5%	4	57,1%	23	41,8%	3	75,0%	4	80,0%
O(A) aluno(a) é escolhido(a) pela sua aparência	2	6,9%	1	14,3%	5	9,1%	0	0,0%	0	0,0%
O(A) aluno(a) é escolhido(a) pelas notas	1	3,4%	0	0,0%	7	12,7%	0	0,0%	0	0,0%
A escolha é da professora ou da coordenadora	7	24,1%	2	28,6%	12	21,8%	1	25,0%	1	20,0%
É escolhido sempre o mais talentoso, não importa quem seja	9	31,0%	0	0,0%	8	14,5%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
5. Quanto a sua cor/raça você se declara: ⁴⁰										
Total de alunos por cor	29	29,0%	7	7,0%	55	55,0%	4	4,0%	5	5,0%
6. Marque apenas uma opção para as afirmações a seguir										
A. Uma coisa boa do povo brasileiro é a mistura de raças										
Concorda totalmente	20	69,0%	4	57,1%	35	63,6%	4	100,0%	4	80,0%
Concorda em parte	7	24,1%	2	28,6%	12	21,8%	0	0,0%	1	20,0%
Discorda totalmente	1	24,1%	0	0,0%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda em parte	1	3,4%	1	14,3%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
B. Negro bom é negro de alma branca										
Concorda totalmente	8	27,6%	3	42,9%	8	14,5%	3	75,0%	1	20,0%
Concorda em parte	6	20,7%	1	14,3%	6	10,9%	0	0,0%	2	40,0%
Discorda totalmente	10	34,5%	3	42,9%	32	58,2%	1	25,0%	2	40,0%
Discorda em parte	5	17,2%	0	0,0%	9	16,4%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
C. As únicas coisas que os negros sabem fazer bem são música e esporte.										
Concorda totalmente	5	17,2%	1	14,3%	7	12,7%	0	0,0%	0	0,0%
Concorda em parte	4	13,8%	2	28,6%	4	7,3%	0	0,0%	2	40,0%
Discorda totalmente	19	65,5%	4	57,1%	36	65,5%	4	100,0%	2	40,0%
Discorda em parte	1	3,4%	0	0,0%	8	14,5%	0	0,0%	1	20,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	

⁴⁰ A porcentagem do item 5 refere-se ao total de alunos que responderam a este questionário (100).

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
D. Toda raça tem gente boa e gente ruim, isso não depende da cor da pele.										
Concorda totalmente	23	79,3%	5	71,4%	47	85,5%	3	75,0%	4	80,0%
Concorda em parte	3	10,3%	1	14,3%	5	9,1%	1	25,0%	1	20,0%
Discorda totalmente	1	3,4%	1	14,3%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda em parte	2	6,9%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
E. Negro quando não faz besteira na entrada, faz na saída.										
Concorda totalmente	5	17,2%	1	14,3%	3	5,5%	0	0,0%	0	0,0%
Concorda em parte	3	10,3%	0	0,0%	3	5,5%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda totalmente	20	69,0%	5	71,4%	45	81,8%	3	75,0%	4	80,0%
Discorda em parte	1	3,4%	1	14,3%	7	12,7%	1	25,0%	1	20,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
F. Se pudessem comer bem e estudar, os negros teriam sucesso em qualquer profissão.										
Concorda totalmente	20	69,0%	3	42,9%	30	54,5%	1	25,0%	1	20,0%
Concorda em parte	4	13,8%	1	14,3%	6	10,9%	0	0,0%	1	20,0%
Discorda totalmente	4	13,8%	2	28,6%	13	23,6%	3	75,0%	3	60,0%
Discorda em parte	1	3,4%	1	14,3%	6	10,9%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
G. Se Deus fez raças diferentes é para que elas não se misturem.										
Concorda totalmente	4	13,8%	0	0,0%	3	5,5%	1	25,0%	1	20,0%
Concorda em parte	3	10,3%	1	14,3%	4	7,3%	0	0,0%	2	40,0%
Discorda totalmente	20	69,0%	6	85,7%	45	81,8%	3	75,0%	2	40,0%
Discorda em parte	2	6,9%	0	0,0%	3	5,5%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
7. Você sabe o que é preconceito ou discriminação racial?										
Sim, esse assunto já foi debatido em sala de aula	16	55,2%	3	42,9%	30	54,5%	3	0,0%	2	40,0%
Sim, aprendi vendo na televisão	7	24,1%	3	42,9%	19	34,5%	0	0,0%	3	60,0%
Sim li alguma coisa a respeito	5	17,2%	1	14,3%	4	0,2%	1	25,0%	0	0,0%
Não, ainda não estudei sobre isso	1	3,4%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
8. Ser branco ou negro nesta escola é a mesma coisa?										
Sim, aqui todos são tratados com igualdade	30	76,9%	4	66,7%	37	75,5%	4	100,0%	1	50,0%
Observo que há mais oportunidades para os brancos	5	12,8%	1	16,7%	7	14,3%	0	0,0%	0	0,0%
Os negros são motivo de gozação	4	10,3%	1	16,7%	5	10,2%	0	0,0%	1	50,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
9. Nesta escola você já presenciou algo que possa ser classificado como discriminação racial?										
Sim, foi entre colegas	14	48,3%	3	42,9%	32	58,2%	3	75,0%	2	40,0%
Sim foi entre direção e aluno(a)	0	0,0%	1	14,3%	1	1,8%	0	0,0%	1	20,0%
Sim, foi entre professor(a) e aluno(a)	0	0,0%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, mas nem liguei, essas coisas acontecem	5	17,2%	1	14,3%	4	7,3%	0	0,0%	1	20,0%
Não aqui todos são iguais	10	25,6%	2	28,6%	16	29,1%	1	25,0%	1	20,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
10. Como, na sua opinião, deve ser tratado um caso de preconceito racial na escola?										
Os culpados devem ser punidos com advertência	6	20,7%	2	28,6%	19	34,5%	1	25,0%	3	60,0%
Os culpados devem ser expulsos	4	13,8%	2	28,6%	14	25,5%	1	25,0%	1	20,0%
Deve haver mais conscientização e discussão sobre o tema	15	51,7%	2	28,6%	17	30,9%	2	50,0%	1	20,0%
Não se deve dar importância, cada pessoa tem liberdade de falar o que pensa	4	13,8%	1	14,3%	5	9,1%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%
11. Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa da sua cor/raça (branca, parda, preta, amarela, indígena), em qual ambiente?										
Escola	5	17,2%	3	42,9%	18	32,7%	1	25,0%	2	40,0%
Trabalho	0	0,0%	0	0,0%	3	5,5%	0	0,0%	1	20,0%
Família	1	3,4%	0	0,0%	3	5,5%	0	0,0%	0	0,0%
Saúde	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%
Lazer	0	0,0%	2	28,6%	7	12,7%	1	25,0%	0	0,0%
Igreja	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Nunca sofreu discriminação racial	23	79,3%	2	28,6%	23	41,8%	2	50,0%	2	40,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
12. Há tratamento diferente para brancos e negros?										
Sempre	2	6,9%	0	0,0%	8	14,5%	0	0,0%	0	0,0%
Às vezes	12	41,4%	3	42,9%	27	49,1%	3	75,0%	2	40,0%
Quase sempre	4	13,8%	2	28,6%	5	9,1%	1	25,0%	3	60,0%
Quase nunca	5	17,2%	0	0,0%	5	9,1%	0	0,0%	0	0,0%
Nunca	6	20,7%	2	28,6%	10	18,2%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
13. O que se lembra de ter estudado sobre a escravidão no Brasil?										
Não muita coisa, já faz tempo que estudei	9	31,0%	0	0,0%	17	30,9%	1	25,0%	1	20,0%
Nunca estudei sobre este assunto	0	0,0%	1	14,3%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%
Os negros sofreram muito, trabalharam na lavoura e foram libertados pela Princesa Izabel	14	48,3%	5	71,4%	26	47,3%	1	25,0%	3	60,0%
Os negros contribuíram para economia, cultura, culinária. Eles sempre lutaram contra a escravidão	5	17,2%	1	14,3%	9	16,4%	2	50,0%	1	20,0%
Os negros não contribuíram em nada	1	3,4%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
14. Você sabe quem foi Zumbi dos Palmares?										
Não sei	15	51,7%	2	28,6%	24	43,6%	1	25,0%	3	60,0%
Um grande líder militar	3	10,3%	0	0,0%	5	9,1%	1	25,0%	0	0,0%
Um herói negro que lutou pelo seu povo	6	20,7%	4	57,1%	17	30,9%	1	25,0%	2	40,0%
General do exército brasileiro que lutou contra os quilombos	3	10,3%	0	0,0%	7	12,7%	1	25,0%	0	0,0%
Um negro muito violento	2	6,9%	1	14,3%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
15. Você já ouviu falar em ações afirmativas?										
São ações do Governo para possibilitar uma melhor inclusão étnico-social	6	20,7%	3	42,9%	9	16,4%	0	0,0%	0	0,0%
Só ouvi falar em sistema de cotas para afro-descendentes	3	10,3%	1	14,3%	10	18,2%	0	0,0%	1	20,0%
Esse assunto ainda não foi debatido em sala de aula	20	69,0%	3	42,9%	36	65,5%	4	100,0%	4	80,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
16. O que você acha mais significativo na cultura negra?										
As comidas, as danças, as músicas	16	55,2%	4	57,1%	24	43,6%	2	50,0%	4	80,0%
A religiosidade do povo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os heróis negros presentes na História	2	6,9%	0	0,0%	6	10,9%	0	0,0%	0	0,0%
Os penteados, as roupas e os ornamentos	3	10,3%	1	14,3%	8	14,5%	0	0,0%	1	20,0%
A beleza do corpo e da cor	5	17,2%	2	28,6%	15	27,3%	2	50,0%	0	0,0%
Não acho nada interessante	3	10,3%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
17. Qual o seu tipo de música preferido? Escolha apenas uma opção										
Hip-hop	6	20,7%	4	57,1%	21	38,2%	3	75,0%	2	40,0%
Rock	0	0,0%	0	0,0%	1	1,8%	1	25,0%	0	0,0%
Forró	5	17,2%	0	0,0%	3	5,5%	0	0,0%	0	0,0%
MPB	7	24,1%	1	14,3%	9	16,4%	0	0,0%	1	20,0%
Axé	4	13,8%	0	0,0%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
Gospel	0	0,0%	0	0,0%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
Clássico	3	10,3%	1	14,3%	6	10,9%	0	0,0%	1	20,0%
Samba	1	3,4%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%
Outros	0	0,0%	1	14,3%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	3	10,3%	0	0,0%	5	9,1%	0	0,0%	1	20,0%

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%
18. O que você acha das pessoas negras usando penteado e roupas diferenciadas?										
Bonito	13	44,8%	4	57,1%	26	47,3%	4	100,0%	2	40,0%
Esquisito	7	24,1%	2	28,6%	7	12,7%	0	0,0%	1	20,0%
Ridículo	3	10,3%	0	0,0%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
Gosto	4	13,8%	1	14,3%	17	30,9%	0	0,0%	2	40,0%
Não gosto	2	6,9%	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
19. Você acha importante estudar História da África e Cultura Afro-Brasileira?										
Sim, faz partes das nossas raízes e eu me sinto incluído nessa história	25	86,2%	7	100,0%	51	92,7%	4	100,0%	5	100,0%
Não, é mais uma matéria para estudar então vai fazer diferença, é passado	4	13,8%	0	0,0%	4	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
TOTAL	29		7		55		4		5	
20. Você acredita que no Brasil existe preconceito contra os negros?										
Não, o Brasil é um país democrático com oportunidades iguais para todos	4	13,8%	1	14,3%	6	10,9%	0	0,0%	1	20,0%
Não, esse tipo de preconceito só existe em outros países como os Estados Unidos, por exemplo	1	3,4%	0	0,0%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, existe mas ninguém fala abertamente sobre esse assunto	24	82,8%	6	85,7%	47	85,5%	4	100,0%	4	80,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
21. Sexo										
Masculino	14	48,3%	4	57,1%	28	50,9%	2	50,00%	2	40,0%
Feminino	15	51,7%	3	42,9%	27	49,1%	2	50,00%	3	60,0%
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	
22. Idade										
8 a 9 anos	8		1		11		0		0	
10 anos	4		1		5		0		0	
11 anos	2		0		3		0		0	
12 anos	2		0		4		2		1	
13 anos	1		1		2		1		2	
14 anos	3		0		5		0		0	
15 anos	2		0		9		1		1	
Acima de 16 anos	7		4		16		0		1	
Total de alunos por cor	29		7		55		4		5	

ANEXO 6 - TABELA GERAL – ESCOLA PARTICULAR

QUESTIONÁRIO 1B - ESCOLA PARTICULAR: ALUNOS DO 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL AO 3º ANO ENSINO DO MÉDIO
Responderam ao questionário dez alunos de cada ano, sendo dez turmas, num total de cem alunos

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
1. Você já foi reprovado(a) alguma vez?										
Nunca fui reprovado(a) nem fiquei de recuperação	30	76,9%	2	33,3%	21	42,9%	2	50,0%	1	50,0%
Fiquei para recuperação final, mas fui aprovado(a)	3	7,7%	1	16,7%	14	28,6%	1	25,0%	1	50,0%
Fiquei para recuperação final, e fui reprovado(a) 1 vez	3	7,7%	3	50,0%	5	10,2%	1	25,0%	0	0,0%
Já fui reprovado(a) mais de uma vez	3	7,7%	0	0,0%	9	18,4%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
2. Qual o motivo da sua reprovação?										
Faltava muito	2	33,3%	0	0,0%	2	14,3%	0	0,0%	0	0
Trabalho e fica difícil estudar	2	33,3%	2	66,7%	2	14,3%	0	0,0%	0	0
Acho a escola chata	0	0,0%	0	0,0%	2	14,3%	1	100,0%	0	0
Gosto da escola, mas as matérias são difíceis	1	16,7%	1	33,3%	3	21,4%	0	0,0%	0	0
Os professores não explicam bem	1	16,7%	0	0,0%	5	35,7%	0	0,0%	0	0
Tenho que ajudar a cuidar da casa e não sobra tempo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0
Total de alunos por cor	6		3		14		1		0	
3. Você já representou sua classe ou sua escola em algum evento?										
Sim, sou/fui representante de classe	13	33,3%	0	0,0%	8	6,1%	2	50,0%	0	0,0%
Sim fiz papel principal em uma dramatização	6	15,4%	0	0,0%	3	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, fiz um pequeno papel em uma dramatização	2	5,1%	0	0,0%	6	12,2%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, em competições esportivas	1	2,6%	2	33,3%	8	16,3%	1	25,0%	0	0,0%
Sim, em competições de conhecimento	5	12,8%	0	0,0%	4	8,2%	0	0,0%	1	50,0%
Já fui convidado(a), mas não quis representar	6	15,4%	2	33,3%	2	0,1%	1	25,0%	0	0,0%
Nunca fui convidado(a)	6	15,4%	2	33,3%	18	36,7%	0	0,0%	1	50,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
4. Qual é o critério de escolha do representante de classe ou para os eventos?										
O(A) aluno(a) é escolhido(a) pelo seu comportamento	14	35,9%	3	50,0%	20	40,8%	3	75,0%	1	50,0%
O(A) aluno(a) é escolhido(a) pela sua aparência	2	5,1%	1	16,7%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
O(A) aluno(a) é escolhido(a) pelas notas	1	2,6%	0	0,0%	7	14,3%	0	0,0%	0	0,0%
A escolha é da professora ou da coordenadora	9	23,1%	2	33,3%	10	20,4%	1	25,0%	1	50,0%
É escolhido sempre o mais talentoso, não importa quem seja	13	33,3%	0	0,0%	8	16,3%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
5. Quanto a sua cor/raça você se declara: ⁴¹	branca		preta		parda		indígena		amarela	
Total de alunos por cor	39	39,0%	6	6,0%	49	49,0%	4	4,0%	2	2,0%
6. Marque apenas uma opção para as afirmações a seguir										
A. Uma coisa boa do povo brasileiro é a mistura de raças										
Concorda totalmente	25	64,1%	4	66,7%	30	61,2%	4	100,0%	1	50,0%
Concorda em parte	10	25,6%	1	16,7%	11	22,4%	0	0,0%	1	50,0%
Discorda totalmente	2	25,6%	0	0,0%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda em parte	2	5,1%	1	16,7%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
B. Negro bom é negro de alma branca										
Concorda totalmente	12	30,8%	3	50,0%	7	14,3%	3	75,0%	0	0,0%
Concorda em parte	10	25,6%	1	16,7%	6	12,2%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda totalmente	12	30,8%	2	33,3%	29	59,2%	1	25,0%	2	100,0%
Discorda em parte	5	12,8%	0	0,0%	7	14,3%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
C. As únicas coisas que os negros sabem fazer bem são música e esporte.										
Concorda totalmente	7	17,9%	0	0,0%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
Concorda em parte	8	20,5%	2	33,3%	3	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda totalmente	23	59,0%	4	66,7%	36	73,5%	4	100,0%	2	100,0%
Discorda em parte	1	2,6%	0	0,0%	6	12,2%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	

⁴¹ A porcentagem do item 5 refere-se ao total de alunos que responderam a este questionário (100).

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
D. Toda raça tem gente boa e gente ruim, isso não depende da cor da pele.										
Concorda totalmente	33	84,6%	5	83,3%	41	83,7%	3	75,0%	2	100,0%
Concorda em parte	3	7,7%	0	0,0%	5	10,2%	1	25,0%	0	0,0%
Discorda totalmente	1	2,6%	1	16,7%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda em parte	2	5,1%	0	0,0%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
E. Negro quando não faz besteira na entrada, faz na saída.										
Concorda totalmente	10	25,6%	1	16,7%	3	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Concorda em parte	8	20,5%	0	0,0%	3	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda totalmente	20	51,3%	5	83,3%	40	81,6%	3	75,0%	2	100,0%
Discorda em parte	1	2,6%	0	0,0%	6	12,2%	1	25,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
F. Se pudessem comer bem e estudar, os negros teriam sucesso em qualquer profissão.										
Concorda totalmente	27	69,2%	2	33,3%	26	53,1%	1	25,0%	0	0,0%
Concorda em parte	6	15,4%	1	16,7%	6	12,2%	0	0,0%	1	50,0%
Discorda totalmente	5	12,8%	2	33,3%	11	22,4%	3	75,0%	1	50,0%
Discorda em parte	1	2,6%	1	16,7%	6	12,2%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
G. Se Deus fez raças diferentes é para que elas não se misturem.										
Concorda totalmente	5	13,9%	0	0,0%	3	5,8%	1	25,0%	0	0,0%
Concorda em parte	3	8,3%	0	0,0%	4	7,7%	0	0,0%	0	0,0%
Discorda totalmente	26	72,2%	6	100,0%	43	82,7%	3	75,0%	2	100,0%
Discorda em parte	2	5,6%	0	0,0%	2	3,8%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	36		6		52		4		2	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
7. Você sabe o que é preconceito ou discriminação racial?										
Sim, esse assunto já foi debatido em sala de aula	23	59,0%	3	50,0%	24	49,0%	3	0,0%	1	50,0%
Sim, aprendi vendo na televisão	8	20,5%	2	33,3%	19	38,8%	0	0,0%	1	50,0%
Sim li alguma coisa a respeito	7	17,9%	1	16,7%	4	0,2%	1	25,0%	0	0,0%
Não, ainda não estudei sobre isso	1	2,6%	0	0,0%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
8. Ser branco ou negro nesta escola é a mesma coisa?										
Sim, aqui todos são tratados com igualdade	30	76,9%	4	66,7%	37	75,5%	4	100,0%	1	50,0%
Observo que há mais oportunidades para os brancos	5	12,8%	1	16,7%	7	14,3%	0	0,0%	0	0,0%
Os negros são motivo de gozação	4	10,3%	1	16,7%	5	10,2%	0	0,0%	1	50,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
9. Nesta escola você já presenciou algo que possa ser classificado como discriminação racial?										
Sim, foi entre colegas	19	48,7%	3	50,0%	27	55,1%	3	75,0%	2	100,0%
Sim foi entre direção e aluno(a)	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, foi entre professor(a) e aluno(a)	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, mas nem liguei, essas coisas acontecem	5	12,8%	1	16,7%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
Não aqui todos são iguais	15	38,5%	2	33,3%	16	32,7%	1	25,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
10. Como, na sua opinião, deve ser tratado um caso de preconceito racial na escola?										
Os culpados devem ser punidos com advertência	8	20,5%	1	16,7%	15	30,6%	1	25,0%	1	50,0%
Os culpados devem ser expulsos	7	17,9%	2	33,3%	13	26,5%	1	25,0%	1	50,0%
Deve haver mais conscientização e discussão sobre o tema	20	51,3%	2	33,3%	16	32,7%	2	50,0%	0	0,0%
Não se deve dar importância, cada pessoa tem liberdade de falar o que pensa	4	10,3%	1	16,7%	5	10,2%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%
11. Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa da sua cor/raça (branca, parda, preta, amarela, indígena), em qual ambiente?										
Escola	5	12,8%	2	33,3%	15	30,6%	1	25,0%	0	0,0%
Trabalho	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Família	1	2,6%	0	0,0%	3	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Saúde	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Lazer	0	0,0%	2	33,3%	7	14,3%	1	25,0%	0	0,0%
Igreja	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Nunca sofreu discriminação racial	33	84,6%	2	33,3%	23	46,9%	2	50,0%	2	100,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
12. Há tratamento diferente para brancos e negros?										
Sempre	3	7,7%	0	0,0%	8	16,3%	0	0,0%	0	0,0%
Às vezes	18	46,2%	2	33,3%	22	44,9%	3	75,0%	2	100,0%
Quase sempre	5	12,8%	2	33,3%	4	8,2%	1	25,0%	0	0,0%
Quase nunca	6	15,4%	0	0,0%	5	10,2%	0	0,0%	0	0,0%
Nunca	7	17,9%	2	33,3%	10	20,4%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
13. O que se lembra de ter estudado sobre a escravidão no Brasil?										
Não muita coisa, já faz tempo que estudei	12	30,8%	0	0,0%	16	32,7%	1	25,0%	1	50,0%
Nunca estudei sobre este assunto	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os negros sofreram muito, trabalharam na lavoura e foram libertados pela Princesa Izabel	20	51,3%	5	83,3%	23	46,9%	1	25,0%	1	50,0%
Os negros contribuíram para economia, cultura, culinária. Eles sempre lutaram contra a escravidão	6	15,4%	0	0,0%	8	16,3%	2	50,0%	0	0,0%
Os negros não contribuíram em nada	1	2,6%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%	N. al.	%
14. Você sabe quem foi Zumbi dos Palmares?										
Não sei	21	53,8%	1	16,7%	18	36,7%	1	25,0%	0	0,0%
Um grande líder militar	3	7,7%	0	0,0%	5	10,2%	1	25,0%	0	0,0%
Um herói negro que lutou pelo seu povo	10	25,6%	4	66,7%	17	34,7%	1	25,0%	2	100,0%
General do exército brasileiro que lutou contra os quilombos	3	7,7%	0	0,0%	7	14,3%	1	25,0%	0	0,0%
Um negro muito violento	2	5,1%	1	16,7%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
15. Você já ouviu falar em ações afirmativas?										
São ações do Governo para possibilitar uma melhor inclusão étnico-social	8	20,5%	3	50,0%	9	18,4%	0	0,0%	0	0,0%
Só ouvi falar em sistema de cotas para afro-descendentes	4	10,3%	1	16,7%	10	20,4%	0	0,0%	0	0,0%
Esse assunto ainda não foi debatido em sala de aula	27	69,2%	2	33,3%	30	61,2%	4	100%	2	100%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
16. O que você acha mais significativo na cultura negra?										
As comidas, as danças, as músicas	23	59,0%	4	66,7%	18	36,7%	2	50,0%	1	50,0%
A religiosidade do povo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os heróis negros presentes na História	3	7,7%	0	0,0%	6	12,2%	0	0,0%	0	0,0%
Os penteados, as roupas e os ornamentos	3	7,7%	0	0,0%	8	16,3%	0	0,0%	1	50,0%
A beleza do corpo e da cor	6	15,4%	2	33,3%	15	30,6%	2	50,0%	0	0,0%
Não acho nada interessante	4	0,0%	0	0,0%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
17. Qual o seu tipo de música preferido? Escolha apenas uma opção										
Hip-hop	6	15,4%	4	66,7%	17	34,7%	3	75,0%	1	50,0%
Rock	8	20,5%	0	0,0%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
Forró	10	25,6%	0	0,0%	9	18,4%	0	0,0%	1	50,0%
MPB	6	15,4%	0	0,0%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
Axé	0	0,0%	0	0,0%	4	8,2%	1	25,0%	0	0,0%
Gospel	3	7,7%	1	16,7%	6	12,2%	0	0,0%	0	0,0%
Clássico	1	2,6%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Samba	0	0,0%	1	16,7%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Outros	5	12,8%	0	0,0%	3	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	

	branca		preta		parda		indígena		amarela	
	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%	N.al.	%
18. O que você acha das pessoas negras usando penteado e roupas diferenciadas?										
Bonito	19	48,7%	3	50,0%	24	49,0%	4	100,0%	1	50,0%
Esquisito	8	20,5%	2	33,3%	6	12,2%	0	0,0%	0	0,0%
Ridículo	4	10,3%	0	0,0%	3	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Gosto	5	12,8%	1	16,7%	15	30,6%	0	0,0%	1	50,0%
Não gosto	3	7,7%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
19. Você acha importante estudar História da África e Cultura Afro-Brasileira?										
Sim, faz partes das nossas raízes e eu me sinto incluído nessa história	35	89,7%	6	100,0%	45	91,8%	4	100,0%	2	100,0%
Não, é mais uma matéria para estudar então vai fazer diferença, é passado	4	10,3%	0	0,0%	4	8,2%	0	0,0%	0	0,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
20. Você acredita que no Brasil existe preconceito contra os negros?										
Não, o Brasil é um país democrático com oportunidades iguais para todos	4	10,3%	1	16,7%	5	10,2%	0	0,0%	0	0,0%
Não, esse tipo de preconceito só existe em outros países como os Estados Unidos, por exemplo	1	2,6%	0	0,0%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%
Sim, existe mas ninguém fala abertamente sobre esse assunto	34	87,2%	5	83,3%	42	85,7%	4	100,0%	2	100,0%
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	
21. Sexo										
Masculino	19	48,7%	5	83,3%	24	49,0%	3	75,00%	1	50,0%
Feminino	20	51,3%	1	16,7%	25	51,0%	1	25,00%	1	50,0%
TOTAL	39		6		49		4		2	
22. Idade										
8 a 9 anos	9		0		11		0		0	
10 anos	5		1		6		0		0	
11 anos	3		1		6		0		0	
12 anos	4		0		4		2		0	
13 anos	1		1		4		1		1	
14 anos	3		0		4		0		0	
15 anos	5		0		4		1		1	
Acima de 16 anos	9		3		10		0		0	
Total de alunos por cor	39		6		49		4		2	

