

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA/BA

Aline Oliveira Ramos*

Marise de Santana**

José Valdir Jesus de Santana***

Resumo:

Esta pesquisa buscou analisar como os alunos e professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública, localizada no Município de Itapetinga/BA, lidam com as diferenças étnico-raciais e o racismo no ambiente escolar. Utilizou-se, nesse trabalho, a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, de orientação etnográfica, com os seguintes instrumentos para coleta e análise de dados: observações, conversas informais, questionários e entrevistas. Esta pesquisa revelou que os professores pesquisados não se encontram preparados para lidar com as situações de racismo e de discriminação no contexto escolar e que suas posturas de intervenção (diante dessas situações) se apresentam insuficientes uma vez, que, em sua grande maioria, essas posturas, buscam, simplesmente, “suavizar o problema”, com intervenções bem pontuais e ineficazes, no sentido do combate às situações de racismo e discriminação racial no contexto escolar.

* Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-Brasileiras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga/BA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa *Educação e Relações Étnicas: Saberes e Práticas do Legado Africano e Indígena - ODEERE (CNPQ)*. E-mail: llineramos@hotmail.com

** Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (no momento, encontra-se cursando Pós-Doutorado na UNICAMP com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, supervisionada pela Prof. Dra Maria Neusa Mendes Gusmão); professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em "Desenho, Cultura e Interatividade", na Universidade Estadual de Feira de Santana; coordenadora do Grupo de Pesquisa *Educação e Relações Étnicas: Saberes e Práticas do Legado Africano e Indígena - ODEERE (CNPQ)*. E-mail: nabaia@ig.com.br

*** Graduado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia; doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; pesquisador do Grupo de Pesquisa *Educação e Relações Étnicas: Saberes e Práticas do Legado Africano e Indígena - ODEERE (CNPQ)*. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

Palavras-chave: Discriminação racial - educação escolar- educação e relações étnico-raciais - racismo e anti-racismo

Abstract:

This research sought to examine how students and teachers of elementary school I of a public school located in the Municipality of Itapetinga / BA deal with ethnic and racial differences and racism in the school environment. It was used in this work, the approach of qualitative research, ethnographic orientation, with the following instruments to collect and analyze data, observations, informal conversations, questionnaires and interviews. This research found that teachers surveyed are not prepared to deal with situations of racism and discrimination in the school context and that their positions of intervention (in such situations) are presented as insufficient, which in most part, these attitudes seek simply to "soften the problem," with very isolated and ineffective interventions, in order to combat situations of racism and racial discrimination in the school context.

Keywords:

Racial discrimination - education-school education and ethnic-racial relations - racism and anti-racism

Introdução

Estamos cientes da tradição, ao longo da educação escolar brasileira, da implementação de políticas para a educação básica que se pretenderam universalistas e que, de alguma forma, sempre foram pensadas para atender a determinados grupos sociais que se perpetuavam no poder e, nesse sentido, acabou-se instituindo, ao longo dessa tradição escolar, um modelo de educação que sempre atendeu às aspirações das elites que tentavam comandar os destinos do país. Questiona-se, agora, se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atende ao modelo de sociedade desejada. Esta deve caracterizar-se pelo respeito à diferença e por abrir a possibilidade de que segmentos sociais, grupos étnicos ou culturais realizem-se plenamente.

Acreditamos que analisar o racismo no cotidiano¹, a exemplo do cotidiano da sala de aula, ajuda-nos a questionar visões politicamente confortáveis segundo as quais o racismo está contido na periferia ou nas margens das relações sociais. No limite, estudar o racismo cotidiano, tal como se manifesta em práticas sistemáticas, recorrentes e familiares, ajuda-nos a compreender de que forma a diferença é geradora de desigualdades. Ou, no dizer de Araújo (2007, p.84) “quando se privilegiam as perspectivas daqueles que sofrem o racismo, este surge como uma experiência cotidiana que influencia a percepção de si e dos outros, e, significativamente, as oportunidades de sucesso”.

No sentido de compreender categorias importantes, indispensáveis nesse trabalho, a exemplo de racismo, preconceito racial, relações étnico-raciais, educação anti-racista, utilizamo-nos dos aportes teóricos de Abramowicz e Oliveira (2006), Gomes (2003, 2006, 2007, 2008) e Munanga (2002, 2005, 2008), Sodré (2005), Nascimento (2003), Guimarães (1994, 2004, 2005), Santana (2004). A utilização desses autores para a reflexão aqui apresentada estará explicitada no transcorrer desse trabalho.

¹ Esta pesquisa foi realizada na escola Dona Maria Sales de Oliveira, de porte médio, com 430 alunos, localizada em área urbana, situada à Avenida Pedro Lima, no bairro Nova Itapetinga, município de Itapetinga-Ba, e que atende ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Pretendeu-se, neste trabalho, compreender como os alunos e professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública, localizada no referido município, lidam com as diferenças étnico-raciais e práticas de racismo no ambiente escolar. Constituíram sujeitos dessa pesquisa quatro professores e aproximadamente sessenta estudantes de duas quarta séries da referida instituição, dos turnos matutino e vespertino e alguns funcionários da escola. As idades dos alunos variam entre dez e quatorze anos. Todos os professores, sujeitos dessa pesquisa, têm licenciatura em Pedagogia, realizada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Nesse estudo usamos a etnografia como estratégia de investigação, por nos possibilitar uma aproximação à complexidade do mundo social dos participantes que nos permitisse compreender os significados cotidianos, “o ponto de vista nativo”, através da observação participante, como propôs Malinowski. A observação participante foi inaugurada por Malinowski nas duas primeiras décadas do século XX, quando ele se dedicou a um estudo entre os nativos das ilhas Trobriand na costa da Nova Guiné. O autor partia da imersão na vida cotidiana dos nativos como elemento fundamental de seu método. Apesar da distância temporal que separa a obra de Malinowski dos dias de hoje, ela continua sendo a grande referência do método etnográfico, uma das principais contribuições da antropologia à Ciência. Além da observação participante, foram utilizadas entrevistas com professores e alunos, questionário, além de conversas informais. O período de observação ultrapassou os oito meses. A maioria das entrevistas foi marcada ao longo dos meses que se seguiram à observação. Primeira etapa apenas com alunos do turno da manhã, em seguida alunos do vespertino, depois funcionários que se dispuseram e por fim os professores, estes últimos foram os mais resistentes à entrevista, o motivo apresentado após ser questionado seria a timidez ou falta de tempo no espaço escolar.

Importa-nos ressaltar que as reflexões que apresentamos nesse trabalho foram construídas a partir de pesquisas que temos realizado no município de Itapetinga²/BA, pesquisas estas vinculadas ao Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnicas: Saberes e Práticas do Legado Africano e Indígena - ODEERE (CNPQ), sob coordenação das professoras Dr^a Marise de Santana e Dr^a Ana Angélica Leal Barbosa.

1. Repensando os termos: Raça, miscigenação e democracia racial no Brasil

É necessário estarmos atentos à historicidade do termo raça, atentando para o seguinte escrito de Munanga (2003):

O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, apud SILVA, 2007, p. 19).

² A região onde hoje se situa o município de Itapetinga começou a ser conhecida a partir de 1912 quando Bernardino Francisco de Souza e alguns parentes e trabalhadores, tentando encontrar a estrada pedestre entre Vitória da Conquista e Ilhéus, fixaram-se às margens do rio Catolé dedicando-se a atividades agrícolas. Em 1916 chegou à região Augusto Andrade de Carvalho e adquiriu uma propriedade rural, visando dedicar-se à agricultura e à pecuária. Augusto Andrade de Carvalho demarcou em suas terras uma área de 10 hectares para nela ser erguida uma vila, um pequeno povoado. Nasceu então, no ano de 1924, o povoado de *Itatinga*. Em 1926 Mariano Soares de Oliveira Campos, oriundo do município de Itambé resolveu fixar residência na região. Ao chegar, conheceu Augusto Andrade de Carvalho, que lhe mostrou algumas pequenas casas, e disse que ali estava a vila de Itatinga. Com efeito, Itatinga foi o primeiro nome de Itapetinga, nome de origem tupi-guarani com o significado de "pedra branca" ("itá=pedra"; "tinga=branca"). Em 22 de junho de 1933, pelo Decreto Estadual de nº 8.499, o povoado de Itatinga passou a ser distrito do município de Vitória da Conquista. Em 14 de novembro de 1934 sob a liderança de Dr. Orlando Bahia, Juvino Oliveira, Mariano Campos, Augusto Andrade de Carvalho, José de Sousa Paim e outros foi criada a Associação Cultural Itatinguense (Itapetinguense), posteriormente organizada sob a forma de fundação com o fim de divulgar o conhecimento e a cultura no seio do pequeno povoado. Seguindo o seu progresso, Itatinga cresceu, e no dia 30 de março de 1938 teve a sua sede elevada à categoria de Vila, permanecendo integrada ao município de Vitória da Conquista. Porém, no mesmo ano, em 30 de novembro, a Vila de Itatinga foi desmembrada do município de Vitória da Conquista e é anexada ao de Itambé. A mudança no nome de Itatinga ocorreu no ano de 1944, com o Decreto-Lei Estadual nº 12.978, no qual o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, determinou que nenhum município do estado poderia ter nome semelhante a outro. Como os municípios mais antigos tinham preferência em manter os seus nomes, foi adicionada a sílaba "pe" ao nome de Itatinga, formando então o novo nome da vila: *Itapetinga*. O crescimento foi rápido, tanto sob o aspecto humano quanto econômico e através da Lei Nº 508 de 12 de dezembro de 1952 foi criado o Município de Itapetinga, sendo o seu território desmembrado do município de Itambé.

O termo raça, etimologicamente, é atribuído a *ratio* (do latim) que significa sorte, categoria ou espécie. Até o século XVIII a “raça” não tinha uma base científica como se consagrará no século XIX³.

Em 1859, com a publicação da obra magna de Charles Darwin, *The Origines of species*, as diversas teorias que especulavam a evolução do *homo sapiens* adquiriram um lócus científico unificador. Darwin promove uma síntese da evolução. Abre com isso um horizonte especulativo acerca do aperfeiçoamento das espécies, entre elas, o *homo sapiens*. Baseada na obra de Darwin, Francis Galton (1822-1911) elaborou uma teoria, batizada por ele como Eugenia, que partia do pressuposto de que a raça humana por estar em constante evolução biológica deveria ser auxiliada a acelerar e aperfeiçoar esse processo, “Eugenia pode ser definida como a ciência que trata daqueles agentes sociais que influenciam, mentalmente ou fisicamente, as qualidades raciais das gerações” (GALTON, 1905 *apud* SILVA, 2007, p. 26).

O conjunto das obras e pesquisas dos séculos XVIII e XIX acabou por criar, segundo Munanga,

Uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas, e, emocionalmente, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita a escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, *apud* SILVA, 2007, p. 30).

³ Para Carlos Moore, “o racismo não se estrutura em torno do conceito de raça, nem a partir da escravidão dos africanos, mas a partir do fenótipo, e tem uma profundidade histórica maior que os 500 anos e mais da hegemonia ocidental sobre o resto do mundo. Moore aceita a tese de Benjamim Isaac que situa as raízes do racismo moderno na Antiguidade Greco-romana. Moore recua a origem do racismo a partir da tese de Gervásio Fournier-González e Cheikh Anta Diop, emitindo a hipótese de que “teria ocorrido em épocas longínquas, graves conflitos entre povos: melanodérmicos (negros); leucodérmicos (brancos)”. Esses conflitos hoje apagados da memória ativa da Humanidade e que brotaram sempre em torno de acirrados e sangrentas disputas pela posse dos recursos básicos de sustentação, os incubadores de vários racismos surgidos em diversas partes do mundo. (...) Para apoiar a tese, ele recorreu aos mitos mais antigos das sociedades não africanas onde a repulsa e o medo que causa a cor negra são inequívocos, tais como “luto, maléfico, diabólico, pecado, sujo, inculta, canibal, má sorte, etc. Tanto o racismo anglo-saxônico, surgido a partir da Modernidade ocidental e tendo como fundamento a pureza racial, quanto o racismo dos países da dita América Latina baseada no fenótipo ou aparência física, são simplesmente variantes históricas e reformulações de um mesmo cuja consciência histórica é mais antiga do que nos é apresentado, pois prolonga suas raízes nas estruturas pré-capitalistas e pré-industriais” (2007 p. 17 -19).

Sabe-se, hoje, da inadequação e de seus conteúdos hierarquizantes para o estudo das relações sociais, mas no século XIX muitos cientistas julgavam que a noção de “raça” era não só aplicável às sociedades humanas, como também determinante dos comportamentos e potenciais dos indivíduos; naquele contexto, a mestiçagem⁴ era geralmente encarada como sinônimo de degeneração e inferioridade (VIANA, 2007).

Os intelectuais brasileiros, nesse mesmo contexto, eram obrigados a lidar com uma parte dessa teoria e obliterar outra. Parte significativa das discussões intelectuais produzidas entre o fim do Império e as primeiras décadas da República sobre a capacidade dos negros e mestiços se voltava para uma questão central: seriam esses sujeitos capazes de integrar a ordem liberal, pautada nas idéias de progresso e modernização? (VIANA, 2007).

Sílvio Romero, egresso da Faculdade de Recife e admirador confesso de Tobias Barreto foi um dos críticos literários mais sagazes de seu tempo. Com a obra *História da Literatura Brasileira*, publicada em dois volumes em 1888, teve como ponto relevante nessa obra a questão racial. Segundo Silva (2007, p.38), a postura de Romero acerca da raça tem como pressuposto sua preocupação constante com a nacionalidade brasileira e com a necessidade da formação de uma identidade nacional original, baseada nos fundamentos da formação histórica e cultural do Brasil. Romero mostra-se contraditório em uma visão otimista e outra pessimista sobre a miscigenação. Para Romero a miscigenação teria sentido caso levasse ao branqueamento da nação, caso suprimisse as raças inferiores pela ação do sangue branco. Ademais, conforme Viana (2007, p.23), Romero “comungava, com suas particularidades, de um preceito difundido entre a elite do país na virada do século XIX, segundo o qual a miscigenação, cedo ou tarde, levaria o Brasil a se tornar um país mais branco, tanto cultural quanto fisicamente”.

⁴ “Os teóricos “racistas” “de então geralmente apresentavam o mestiço como personificação da ‘degeneração’, suposto resultado do cruzamento de ‘espécies diversas’, para exemplificar alguns termos do equivocado vocabulário da época. O estudioso da biologia humana Paul Broca, por exemplo, defendia a idéia de que o mestiço, à semelhança da mula, não era fértil. Teóricos deterministas, como o conde de Gobineau (1816-1882), E. Renan (1823 -1892) e H. Taine (1828 -1893), lamentavam a seu turno a extrema fertilidade dessas populações, que julgavam ser responsável pela transmissão das características mais negativas das duas “raças” em contato. Gobineau, introdutor da noção de degeneração da “raça”, entendida como resultado final da mestiçagem, esteve no Rio de Janeiro como enviado francês por mais de um ano. Entre suas observações, registrou a impressão de que a população aqui encontrada era “totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito, e assustadoramente feia”. No contexto europeu de fins do século XIX, predominava a idéia de que a mestiçagem era um fenômeno perigoso e a ser evitado, dado indicado, aliás, na própria linguagem animalizada utilizada por esses teóricos para descrever os mestiços”. (VIANA, 2007, p.21-22).

Mais tarde Romero declara sua visão pessimista relativa à miscigenação. Segundo Souza, “de fato, Romero⁵ mergulha, nos últimos anos de sua vida, em profundo pessimismo quanto ao futuro da nação, afirmando ser o futuro por ele imaginado para o país viável, talvez, apenas no século XXIV” (SOUZA, 2004, *apud* SILVA, 2007, p. 39).

No final do século XIX e início do século XX, Nina Rodrigues foi, sem dúvida, quem se debruçou com mais afincos sobre a questão racial. Esse autor e médico baiano é responsável pela criação de inúmeras referências do negro no imaginário nacional, suas obras acabam por atestar a inferioridade racial dos mesmos e sua influência negativa no processo de miscigenação, fato este que levava o Brasil fatalmente a degeneração racial. (SILVA, 2007, p. 41).

Segundo Campos, para Nina Rodrigues,

Por maiores que tenham sido os seus (dos negros) incontestáveis serviços a nossa civilização, há de construir sempre um dos fatores de nossa inferioridade de povo, a partir dessa afirmação, Nina Rodrigues anuncia alguns temas que serão predominantes em pensadores brasileiros durante a primeira metade do século XX: O temor de que o Sul do Brasil, colonizado por brancos e de onde o negro acabará sendo eliminado, se oponha ao Norte, região dominada pela inércia e indolência dos mestiços, como também pelo temor de que o Brasil, em vez de acompanhar a civilização canadense e norte-americana, caia no barbarismo guerrilheiro da América Central. Em resumo, Nina Rodrigues considerava que o Brasil se inferiorizava, não só pela existência de índios e negros, mas também pela mestiçagem (RODRIGUES, 2005, *apud* SILVA, 2007, p. 40).

A miscigenação, ainda, era considerada um dos fatores mais degenerativos da população brasileira. Para Nina Rodrigues, mesmo nos mestiços mais disfarçados, naqueles em que o predomínio dos caracteres da raça superior parece definitiva e solidamente firmado, não é impossível revelar-se de um momento para outro o fundo atávico do selvagem (SILVA, 2007).

Conforme Silva (2007, p.45), a idéia de branqueamento da população foi proferida internacionalmente pela primeira vez em 1911, por da ocasião do Congresso Universal das Raças, em Londres. Nesse evento, J. B. de Lacerda, delegado do governo brasileiro, defendeu

⁵ “De acordo com Roberto Ventura, Silvio Romero elaborou sua teoria da mestiçagem e do branqueamento a partir de uma combinação de pressupostos “racistas” (baseado na idéia das diferenças inatas) e evolucionistas (lei da concorrência vital e do predomínio dos mais aptos), prevendo que o elemento branco seria vitorioso devido a sua suposta superioridade evolutiva, que lhe garantiria o predomínio no processo de miscigenação e branqueamento” (VIANA, 2007, p.24).

a tese do branqueamento da população brasileira, que, segundo seus cálculos, ocorreria em três gerações.

Conforme LÍlian Moritz Schwarcz,

Paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo à imigração européia, ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de “tornar o país mais claro” (SCHWARCZ, 2001, p. 43, apud SILVA, 2007, p. 45).

Entre 1930 e 1950, período caracterizado pelo nacionalismo brasileiro, a questão racial é subsumida por um discurso que visava da sustentabilidade à mestiçagem como elemento positivo da identidade. Para Viana,

As principais interpretações sobre a mestiçagem entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX oscilaram entre a idéia de um país inviável pela mestiçagem, por um lado, e a originalidade brasileira sedimentada sobre a “mistura racial” e tendendo ao branqueamento, por outro. Ora demonizada, ora alçada à condição de viabilizadora de um projeto de nação, pode-se ressaltar que a mestiçagem foi debatida pelos principais intelectuais desse período através da mediação primordial da noção de “raça”, que então reunia aspectos biológicos e sociais na construção de uma visão profundamente hierarquizada sobre a sociedade brasileira (VIANA, 2007, p. 24).

Nesse novo contexto, a partir da década de 1930, foi então que o sociólogo Gilberto Freyre aprofundou uma nova posição nesse debate. Na perspectiva de Munanga, Freyre

Retoma a temática racial até então considerada não apenas como chave para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade nacional. Porém, ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura. (...) A mestiçagem que no pensamento de Nina e de outros causava dano irreparável ao Brasil, era vista por ele como uma vantagem imensa. Em outras palavras, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto de degenerescência, o autor de Casa Grande e Senzala permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Freyre consolida o mito imaginário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia (VIANA, 2008, p.75-76).

Para Freyre⁶, a mestiçagem era uma vantagem na formação do que ele considerava ser o tipo brasileiro ideal. O mestiço, tipo ideal de brasileiro, era a síntese dos melhores elementos dos três povos formadores do Brasil: europeus, africanos e indígenas. A mestiçagem, por sua vez, ganhava renovado destaque pelo papel de harmonizadora de elementos opostos, tarefa também perpassada pelo ideal de síntese atribuído às “misturas”, instaurando o mito da democracia racial (VIANA, 2007). Para Munanga,

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2008, p. 77).

No entendimento de Silva (2007, p. 55), nos anos 1960, a democracia racial é açambarcada pelo regime militar e a resistência ao regime passa a ser também uma resistência ao mito que lhe convinha. Conforme Fry,

Durante a ditadura militar, a insinuação de que havia racismo no Brasil podia levar a acusações de subversão. A atividade do governo restringia-se ao apoio a eventos culturais, mais tarde por meio da Fundação Palmares, do Ministério da Cultura, que com este objetivo administrava um fundo minúsculo e imprevisível (FRY, 2005, p. 226).

⁶ “Casa Grande e Senzala foi a defesa de Freyre da miscigenação brasileira. Reunindo um vasto conjunto de documentos sobre o Brasil colonial e imperial, assim como suas próprias lembranças de filho de uma família nordestina de proprietários de terras, e embelezando seu texto com considerável licença poética, ele descreveu o Brasil como uma sociedade híbrida na qual africanos, ameríndios e europeus (especialmente os portugueses) se haviam entrecruzado pelo intercâmbio de gentes e culturas. Freyre descreveu uma sociedade baseada numa série de antagonismos culturais e econômicos, baseados em “realidades tradicionais profundas”, entre “sadistas e masoquistas”, (...) doutores e analfabetos, indivíduos de cultura predominantemente européia e outros de cultura principalmente africana e ameríndia” (op.cit. p. 168). Ele afirmou que esta dualidade não era inteiramente “prejudicial” e que existia um certo equilíbrio entre a “espontaneidade”, (...) [o] frescor de imaginação e emoção do grande número e (...) [o] contato, através, das elites, com a ciência, com a técnica e com o pensamento adiantado da Europa”. Mas, acima de tudo, os antagonismos eram “harmonizados” pelas “condições de confraternização e de mobilidade peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico, à moda portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país” (Ibid., p. 171)” (FRY, 2005, p.213-214).

O Brasil passou a se confrontar com as evidências, agora explicitadas, que os “não-brancos” não atingiam os índices sociais dos brancos, seja pela pobreza (em que muitos brancos estão incluídos), seja pela discriminação “racial”.

Ainda segundo Silva (2007, p. 57), não é preciso se dizer racista para participar de uma sociedade em que as barreiras “raciais”, ou de “cor”, operam fraturas significativas nos acessos a serviços, educação, saúde pública, emprego, entre outras.

Uma conquista expressiva para combater o racismo no Brasil se deu no plano jurídico-constitucional. A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira em outubro de 1988, o racismo foi definido como crime inafiançável e imprescritível. Na Constituição da República Federativa do Brasil, assim se escreveu: Art. 5º inciso “XLII “- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei”. Esse parágrafo é regulamentado pela Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, modificada depois pela Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997.

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 10.639/2003⁷, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

O entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, pode ajudar os educadores a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior das escolas.

1.1. Racismo, anti-racismo e preconceito

⁷ Alterada pela Lei 11.645/08. A partir da referida Lei, fica estabelecido no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O racismo é um conjunto de opiniões pré concebidas onde a principal função é valorizar as diferenças biológicas entre os seres humanos, em que alguns acreditam ser superiores aos outros de acordo com sua matriz racial.

Como afirma Guimarães

Raça é um conceito relativamente recente. Antes de adquirir qualquer conotação biológica, *raça* significou, por muito tempo, “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum” (BANTON, 1994, p. 264). Teorias biológicas sobre as *raças* são ainda mais recentes. Banton (1994) nos ensina que “*raça*” passou a significar subdivisões da espécie humana distintas apenas porque seus membros estão isolados dos outros indivíduos pertencentes à mesma espécie (GUIMARÃES, 2005, p.23).

“Alguns cientistas sociais passaram a considerar “*raça*” um grupo de pessoas que, numa dada sociedade, é socialmente definido como diferente de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas reais ou putativas” (BERGHE, 1970, *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 24). No Brasil até recentemente o racismo foi um tabu. À medida que a nação brasileira foi sendo construída, uma crença em torno desta nação começou a ser criado – O Mito da Democracia Racial – de fato os brasileiros se imaginam numa democracia racial (GUIMARÃES, 2005).

No entanto, há no Brasil uma certa dose de preconceito de cor, que deve ser distinguido do preconceito racial, no sentido americano. Por preconceito de cor, em contraste com o preconceito racial, entende-se que as atitudes em relação a pessoas de ascendência negra são influenciadas pela cor e não pela origem racial ou biológica. O sangue negro não é visto como um estigma nem identifica alguém radicalmente. Quando os brasileiros usam o termo negro - o que raramente fazem - estão se referindo a negros puros. De fato, o termo preto é geralmente usado, assim como outros termos, para descrever as características físicas das pessoas (FRAZIER 1942, *apud* GUIMARÃES, 2005, p.45).

Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais.

Com a substituição da ordem escravocrata por outra ordem hierárquica, a “cor” passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para “*raça*”. O racismo colonial, fundado sobre a idéia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar, depois da independência do país, a idéia de uma nação mestiça (SKIDMORE, 1993; WRIGHT, 1990; WADE, 1993 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 48). Sendo assim, “o preconceito racial servia

para manter e legitimar a distância do mundo dos privilégios e direitos do mundo de privações e deveres” (DA COSTA, *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 49).

Florestan Fernandes, ao tratar da questão racial no Brasil, afirmava que o brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito. Com isso ele sintetiza toda uma situação na qual as relações raciais são obscurecidas pela ideologia da democracia racial. Nesse sentido, segundo Schwarcz,

Conforme explica Florestan Fernandes em *O negro no mundo dos brancos*, o livro fora publicado em 1972, mas seria o resultado de uma longa jornada: os ensaios teriam sido redigidos entre 1965 e 1969, elaborados, porém, na época da pesquisa Unesco⁸: entre 1942 e 1943 e 1951 e 1958. E a posição do sociólogo seria diretamente contrária à explicação culturalista e, ainda mais, à noção de democracia racial; dominante à época. Se para Freyre não havia conflito racial, uma vez que “não existia problema racial no Brasil”; já para Fernandes se não existia um conflito explícito havia, sim, um “problema”. Os estudos do sociólogo abordariam, dessa maneira, a mesma temática racial, mas pela outra fresta da janela: a partir do ângulo da desigualdade e da discriminação (SCHWARCZ, 2007, p.15).

Apenas para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de negros, o anti-racismo deve significar, antes de tudo, a admissão de sua “raça”, isto é, a percepção racializada de si mesmo e do outro. Trata-se da reconstrução da negritude a partir da rica herança africana - a cultura afro-brasileira do candomblé, da capoeira, dos afoxés, etc.

Segundo Guimarães (2005) tal como se emprega no Brasil, cor significa mais que simples cor, isto é, mais do que pigmentação, [significa] inclusive, em primeiro lugar, [a presença] de um certo número de outras características físicas: tipo de cabelo (talvez o mais importante), assim como os traços fisionômicos. Cunha Jr. (1992) *apud* Guimarães (2005) define racismo como práticas que são reproduzidas a partir da consciência social coletiva inculcando um amplo conjunto de valores e verdades, sendo que os resultados das ações são a comprovação de “verdades falseadas”. Essa definição é corroborada pela perspectiva de Cavalleiro (1998, p. 14) *apud* Guimarães (2005) que, além de entender o racismo como uma “ideologia que permite o domínio sobre um grupo”, também chama a atenção para a diferenciação entre racismo individual e institucional. Enquanto o primeiro abarca atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, o segundo engendra um conjunto de

⁸ Programa de pesquisas sobre relações raciais no Brasil, aprovado em 1951, financiado pela UNESCO e intermediado por Alfred Métraux. O projeto era resultado do trabalho de Arthur Ramos que em fins de 1949, dois meses após assumir um posto oficial junto à Unesco, concebeu um plano de trabalho no qual estava previsto o “desenvolvimento de estudos sociais e etnológicos no Brasil (SCHWARCZ, 2007, p.13)

“arranjos institucionais” que restringe a participação de um determinado grupo racial em um determinado local. Para Nascimento,

Além de operar desigualdades sociais, o racismo cumpre funções mais amplas de dominação como ideologia de hegemonia ocidental que transmite e reproduz o processo de desumanização dos povos dominados. Essa ideologia sofre mutações de acordo com as condições históricas, demonstrando-se flexível e extremamente sutil, atuando por meio de representações sociais em nível do subconsciente ou do imaginário social (NASCIMENTO, 2003, p. 58).

Já o preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos⁹.

Com base em estereótipos, as pessoas julgam as outras. Por isso o preconceito é um fenômeno psicológico. Ele reside apenas na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos e por si só não fere direitos. Ninguém é obrigado a gostar de alguém, mas é obrigado a respeitar os seus direitos (CECF, 1994, p. 2 *apud* MUNANGA, 2005, p. 62).

Para Gomes (2007, p.98) a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. É importante ressaltar que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este ou outros grupos étnico-raciais.

2. Possibilidades trazidas pela Lei 10.639/2003

As discussões em torno da diversidade sócio-cultural e das questões étnico-raciais desenvolvidas ao longo do século XX pelos movimentos sociais, em especial o Movimento

⁹ No processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes. Como nos diz Carlos Rodrigues Brandão (1986, p.08) *apud* Gomes (2007a, p. 25), “por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo”. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória”.

Negro, culminaram com a aprovação em janeiro de 2003 da Lei 10.639¹⁰, que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana na Educação Básica. A Lei 10.639 provocou um movimento em direção a ressignificação de práticas educacionais, no sentido de pautá-las na valorização da imagem da população negra e reafirmar as suas contribuições na formação nacional.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básico trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a direitos seus.

A Lei 10.639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre quais, os negros.

Neste sentido, a Lei 10.639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira. Conforme Gomes,

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2007b, p.106).

É necessário que haja uma política de reparação no intuito de ressarcir os descendentes de africanos de todas as mazelas sofridas a partir do regime escravista, dentre elas danos psicológicos, materiais, sociais, etc.

¹⁰ Alterada pela Lei 11.645/2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos sistemas de ensino públicos e particulares no Brasil.

É dever do Estado garantir, por meio da educação, direitos iguais para o pleno desenvolvimento de todas as pessoas, oferecendo garantias de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, bem como da valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Nesse contexto, segundo Gomes,

A construção de uma educação anti-racista e que respeite a diversidade, baseada na Lei 10.639/03, depara-se com alguns desafios. Dentre eles destacamos: o incremento dos intercâmbios intelectuais Brasil/África; a superação dos guetos acadêmicos que dominam o financiamento internacional dos projetos voltados para a temática racial e africana no Brasil; a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as); a ausência da Lei 10.639/03 nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático, a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra; a inclusão da discussão, estudo e trato ético das religiões de matriz africana na formação de professores(as) da educação básica e na prática das escolas e a implementação concreta nas escolas particulares (GOMES, 2007b, p.108).

A referida Lei visa o reconhecimento por iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos e valorização da diversidade através da mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras, respeitando-as em todos os aspectos, tantos físicos, quanto religiosos, evitando apelidos, brincadeiras, piadas em busca do conhecimento da sua história e, com isso, desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.

Amarrada a tais estereótipos de primitivismo, degeneração e deslocamento, é difícil que a presença negra contenha a imagem de identidade positiva, inclusive para os próprios negros. “Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado” (BHABHA, 1998 p. 73) e assim, os negros também se perdem de sua própria presença, olhando para si com olhos brancos.

A construção da autoridade social e do processo de identificação se dá sobre três condições: “existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou locus”; “o próprio lugar da identificação, retido na tensão da demanda e do desejo, é um espaço de cisão” e “a identificação é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (BHABHA, 1998, p. 76).

Para que as políticas públicas sejam bem sucedidas é necessário que todo corpo docente e discente sinta-se valorizado e apoiado, contudo não é suficiente a obrigatoriedade da lei se o Estado não oferece condições de formação profissional àqueles que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, concordamos com Lima & Trindade (2009), ao afirmarem que,

A formação continuada e as pesquisas voltadas para as africanidades e afrodescendência precisam fazer de fato parte das preocupações políticas dos órgãos oficiais e da sociedade civil organizada, de modo a instituir esta temática como significativa e prioritária para a efetivação concreta de uma educação brasileira para todos. (LIMA & TRINDADE, 2009, p. 35)

Ainda que o combate ao racismo e a desigualdade racial não sejam tarefas exclusiva da escola, seu espaço democrático e de produção de conhecimentos é de extrema importância por contribuir para a eliminação de discriminações e emancipações de grupos discriminados.

Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade (GOMES, 2007).

Nesse sentido, seria importante e interessante tentar olhar um pouco mais para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados. Segundo Capelo,

O fracasso escolar brasileiro está relacionado, de um lado, com o quadro de injustiças sociais que caracteriza a realidade. De outro, não se pode descartar a influência de uma determinada cultura escolar que colabora na produção ou reprodução do insucesso escolar. Isso significa que os fazeres e saberes especificamente escolares e pedagógicos não compreendem a complexidade e heterogeneidade sociocultural que só pode manifestar-se na dimensão instituinte do espaço escolar. A presença de formas previamente definidas e planejadas de hierarquização no interior do aparato escolar, bem como a fixação de conteúdos, programas e exigências, sugere a implementação de um novo modelo de escolarização que opere rupturas na cultura escolar hegemônica (CAPELO, 2003, p. 117).

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, levar em conta o cotidiano dos sujeitos sociais e históricos. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

3. Sobre os achados da pesquisa

3.1 Análises das entrevistas e observações feitas com os estudantes

Colaboraram com essa pesquisa todos os estudantes de duas quarta séries da escola Dona Maria Sales de Oliveira. Foram escolhidos 20 (vinte) entrevistas (de forma aleatória) para serem analisadas, sendo 10 de cada sala, entre meninos e meninas, sendo que foram selecionados alguns pontos relevantes para a pesquisa, expostos abaixo.

A sala de aula é o espaço na escola onde os alunos passam a maior parte do tempo. Nesse sentido, esse espaço ocupa uma posição fundamental e a compreensão sobre o mesmo pode revelar significativos elementos da rotina escolar.

No ambiente escolar, de modo geral, foi possível perceber que ainda é um tabu para as pessoas declararem a cor de sua pele. Para as crianças/ou adolescentes isto não é diferente. Ter que identificar a cor da pele exige uma auto-análise do seu contexto social e pessoal. Nesta pesquisa, de modo específico, os alunos decidem por ter a cor que agrada a maioria, para não parecerem tão diferentes, mesmo quando a cor de sua pele retrata outra realidade. No caso do grupo analisado, a maioria apresenta características fenotípicas do que poderíamos chamar de negro/ afro-descendente.

Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de auto-estima da criança. A dificuldade de auto-aceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social.

Nos momentos de conversas com os estudantes, no sentido de averiguar as representações e impressões que estes tinham acerca do corpo negro, de suas características

fenotípicas, foram apresentadas aos mesmos duas fotos¹¹: uma de uma mulher branca e outra de uma mulher negra. Imediatamente, os estudantes se puseram a falar. Para os mesmos, o padrão de beleza reconhecível, valorizado estava na mulher branca. A maioria das justificativas concentrou-se nos aspectos físicos e os cabelos lisos foram uma constante nessas justificativas.

Fazendo uma relação com as etapas e instrumentos utilizados durante a pesquisa foi possível perceber a coerência articulada nas respostas dos alunos durante todo o processo, ou seja, no questionário inicial, na escolha de imagens para construção de um perfil de vida e na entrevista, os alunos manifestaram a grande admiração pelas pessoas de pele clara, aparentemente bem sucedida e bonita segundo eles. Mesmo alguns tendo reconhecido seu pertencimento étnico não branco a admiração pelas características físicas do grupo étnico branco é incisiva.

O que estaria articulando esse foco de admiração do grupo não branco para com o grupo branco em todos os aspectos? Possivelmente seria a imagem positiva sempre atribuída aos brancos, a naturalização de que na sociedade em que vivemos ser branco ainda é uma garantia de lugar garantido. Tal afirmação reflete em diversos espaços da sociedade, seja mídia, religião, política etc.

Os estudos de Gomes (2002) revelaram que o cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados no processo de representação e explicitação das impressões sobre o negro porque desde a escravidão, o cabelo “tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”. Essa situação tem impregnado as práticas pedagógicas e as vivências escolares, sabendo-se que a escola não é somente uma instituição formadora de saberes escolares. Ela é também formadora de saberes sociais e culturais. Nas palavras da autora,

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

¹¹ Técnica semelhante, além de outras, foi utilizada por Rita de Cássia Fazzi, relatadas no livro *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*.

Outro aspecto que vem chamando atenção no ambiente escolar é o alisamento químico dos cabelos por parte de alguns meninos; observou-se, nesse ambiente, 03 garotos que tem buscado o processo de alisamento; ao serem indagados sobre o motivo de alisar o cabelo, obtivemos as seguintes respostas: “*é bonito ter o cabelo grande*” (M.K.S, 14 anos); “*gosto de ser diferente e eu sei que homem pode*” (G. L, 12 anos), “*eu queria experimentar meu cabelo liso, ou liso, ou baixinho*” (V.F, R, 13 anos). Outra característica dos três garotos acima mencionados é o aspecto étnico, são todos afro-descendentes.

O processo de alisamento do cabelo de modo mais abrangente no grupo das mulheres/ professoras da escola pesquisada é um processo naturalizado e justificado por elas como uma atitude que as torna “*mais bonita e feliz*”, afirmação colhida durante as conversas informais. Já as meninas entrevistadas que alisam/escovam o cabelo afirmaram que desde a primeira vez que fizeram a primeira escova no cabelo, não conseguem ficar a vontade com o seu cabelo natural (geralmente do tipo encaracolado); algumas delas afirmaram que ficam mais parecidas com as mães que fazem o mesmo processo nos cabelos. Os cabelos refletiram muito o modo como as pessoas sentem-se consigo mesmas ou do como querem ser vistas pelo outros. Segundo Gomes (2008, p. 149), “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”. No mesmo sentido, afirma a autora,

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. (...) A discussão sobre a riqueza do trato com o corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e cultura afro-brasileira. [...] Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento (GOMES, 2003, p. 174).

A escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução dos estereótipos criados para o negro pela sociedade. Durante a pesquisa foi possível perceber tanto dentro da sala de aula, quanto nos corredores da escola, a inexistência de respeito às diferenças estéticas do

negro, principalmente para com as meninas que possuem cabelo crespo cortado curtinho (num estilo Black Power¹²); elas são vítimas de apelidos pejorativos, por parte dos alunos e até de adultos que trabalham na escola.

Em entrevista com uma aluna que utiliza o cabelo crespo no estilo Black Power foi possível perceber o sofrimento da mesma, através da violência verbal que ela sofre cotidianamente relacionada à estética de seu cabelo. A entrevistada disse não gostar do cabelo, o motivo seria por que o colega fala mal de seu cabelo: *“se eu pudesse teria um cabelo grande e liso igual de minha professora”* (P.M, 11anos). A aluna ao desejar parecer com sua professora acaba reforçando a idéia de positividade do estereotipo branco.

O aluno responsável por incitar a agressão verbal à colega, sendo interpelado por tal comportamento, responde: *“ela é feia mesmo professora, parece o capeta com esse cabelo”*.

A agressão verbal para com a colega é naturalizada no espaço escolar; após conversa com a professora de ambos os alunos, foi possível perceber que o agressor encontra respaldo, pois para a professora *“isso é algo comum entre eles e o cabelo dela é mesmo engraçado”*.

Num mundo branco, o negro encontra dificuldades relacionadas ao corpo. Segundo Fanon (2008, p. 184), “o negro, em alguns momentos, está enclausurado no seu corpo”. Afirmar, ainda, que “o negro não é escravo da “idéia” que os outros têm dele, mas da sua própria aparência”. A partir dessas afirmações, podemos encontrar uma justificativa para a negação das meninas/mulheres negras relacionadas ao cabelo; diante de uma estética branca, símbolo de beleza, o “negro” encontra dificuldade de se assumir em suas peculiaridades estéticas, pois, conforme Gomes (2003, p. 176), “as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando sua memória”.

A escola, em seus vários aspectos, tem sido um meio de reprodução de preconceito e racismo; é com base em observações no cotidiano da escola que podemos fazer tal afirmação. Os alunos negros assumem uma atitude de inferioridade no interior da sala de aula e nos

¹² Black Power (em português: *Poder Negro*) é um movimento entre pessoas negras em todo o mundo, especialmente nos Estados Unidos. Mais proeminente no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o movimento enfatizou orgulho racial e da criação de instituições culturais e políticos negros para cultivar e promover interesses coletivos, valores antecipadamente, e segura autonomia para os negros.

outros ambientes escolares; são considerados os alunos mais “problemáticos” da escola, os mais agressivos, aqueles que apresentam os problemas familiares mais graves. Esses rótulos estabelecidos aos alunos negros são naturalizados como fato comum, impossibilitando uma mobilização do corpo escolar no intuito de fazer uma investigação séria para chegar às causas de situações como as citadas anteriormente. Essa naturalização da inferiorização do negro está institucionalizada e as pessoas reproduzem tais práticas sem mesmo refletir acerca das ideologias que alimentam a perpetuação dessas visões distorcidas sobre o negro.

Apesar dos alunos não conseguirem distinguir uma ação preconceituosa ou racista¹³ eles assumem terem sofrido ofensas por causa da cor, sentem-se marcados por uma diferença que os tornam inferior. Nas relações construídas com os outros colegas, o que é ressaltado é o aspecto negativo da criança negra. Exemplo muito comum é quando é necessário escolher alunas para serem as princesas e rainhas do milho¹⁴ da turma: as meninas brancas são apontadas como favoritas. Em uma situação em que foi sugerido que uma menina negra fosse escolhida rainha do milho, chacotas tomaram conta da sala, instaurando-se um tipo de constrangimento; surgiram as seguintes afirmativas: “*rainha feia não pode*”; “*ninguém merece rainha preta*”. Como consequência, as meninas apontadas como possível princesa ou rainha logo se intimidaram, dizendo não quererem participar. Com base nessas e em outras observações foi possível avaliar as ofensas relacionadas à cor da pele na escola.

Doze (12) alunos declaram ter sofrido discriminação na sala de aula ou na família. Alguns relataram, em tom de brincadeiras, terem sido chamados *de macaco, filho de Pelé, macaca Chita, cabelo de pixaim, gorilas*. Percebe-se que, apesar de não haver atualmente teorias que zoomorfizem o negro, os discursos propagados em séculos anteriores estão arraigados no imaginário coletivo, repercutindo de forma contundente na fala cotidiana das crianças, inclusive entre as próprias crianças negras. Isso implica em uma naturalização de sentimentos e idéias sociais a respeito do negro e um processo de assimilação da imagem produzida pelo estereótipo.

¹³ Referimo-nos a uma compreensão conceitual, conforme definido pela literatura especializada.

¹⁴ Rainha do milho é o título dado a menina que consegue vender a maior quantidade de bilhetes para a festa junina, que ocorre na escola no dia 20 de junho de cada ano.

Percebemos que nas falas das crianças permeiam as “velhas” concepções que privilegiam o branco e a beleza branca. O branco é ainda visto como o ideal de beleza estética e o negro é pensado como inferior esteticamente. Temos aí um discurso racista que vêm se perpetuando ao longo dos séculos, no qual se relaciona pessoas negras às coisas negativas.

O estereótipo preto é feio e a representação negativa dos negros construída no imaginário coletivo remete a raízes históricas profundas. A poética entre o que é belo e o que é feio tem contribuído para intensificar os dramas étnico-raciais de crianças negras, pois, desde muito cedo, as crianças não conseguem ver sua imagem refletida positivamente, seja no espelho da mídia, seja nos discursos e em outras imagens que são elaboradas socialmente. Segundo Silva (1995);

As crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído. No caso das crianças negras, as suas características raciais (tom de pele, nariz achatado, cabelos encarapinhados) são consideradas feias e elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro é ser feio. (SILVA,1995, *apud* ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2006, p. 51)

Nesta pesquisa, um grupo de alunos disse que na própria família sofre preconceito verbal por causa da cor da pele, às vezes pelos irmãos, primos, tios e algumas vezes pelos próprios pais; os chamam de preto, para mostrar como são inferiores. É a partir de falas como essas, que age a ideologia do branqueamento, que, segundo Silva (2000)

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos (SILVA *apud* ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2006, p. 51).

Percebe-se que os alunos que conseguem falar da opressão que sofrem, nem sempre tem conhecimento de que as atitudes de preconceito dentro da escola é um crime e como tal deve ser denunciado. A escola de modo geral e a própria sala de aula não contemplam discussões que abordam a discriminação, racismo e preconceito como atitudes que maltratam o outro ou ainda como um crime.

A escola tende por naturalizar atitudes de preconceito e racismo, com discursos de que tais ações são “coisa de criança”, que utilizam da violência verbal ou física para expressar

apenas o sofrimento encontrado na família, ou ainda por não ter uma condição financeira justa, tornando-o mais rebelde, depositando assim suas insatisfações no ambiente da escola. Sendo assim, para a escola de modo geral, a agressividade e formas discriminatórias têm início sempre no seio familiar que não tem dado conta da educação dos filhos. Para Gomes,

O estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola como, também, poderá nos ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade étnico-racial de alunos, professores negros, mestiços e brancos e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar (GOMES, 2003, p.180).

As práticas de discriminação sofridas por muitos estudantes negros em nossas escolas não devem ser nunca camufladas, naturalizadas, mas sim explicitadas com atitudes firmes e comprometidas e com ações que venham a combater tais práticas. Nessa perspectiva, concordamos com Lima & Trindade ao afirmarem que,

Importante salientar que essa problemática de educação anti-racista, que no caso do Brasil, passa pela valorização das africanidades e dos valores civilizatórios afro-brasileiros no processo educacional escolar, é uma questão da sociedade e para a sociedade e não especificamente da escola, ou da população negra/afro-brasileira. Valorizar a diversidade é uma tarefa de todas as pessoas que fazem a educação e a sociedade. Mesmo que a escola não seja um foco de diversidade étnico-racial é seu papel trabalhar essa diversidade, que compõe a sociedade brasileira. Nesse sentido, cabe à escola, não somente, mas também, problematizar no processo ensino-aprendizagem, essas diferenças e seus elementos formadores, para cumprir seu papel de formação para uma sociedade mais justa, democrática. Essa postura da escola se compõe não de uma postura única, homogênea, mas das ações que trabalham essas visões em suas práticas cotidianas, não só a partir do que é produzido nesse espaço, mas também sobre o conhecimento e valores que as crianças trazem de seu cotidiano extra-escolar (LIMA & TRINDADE, 2009, p. 37-38).

3.2 Sobre identificação religiosa

Todos os estudantes foram extremamente ríspidos em relação ao candomblé e umbanda como possibilidade de identificação religiosa.

O fato de alguns estudantes afirmarem que seria impossível ser praticante do Candomblé reflete uma mentalidade difundida socialmente, que associa as religiões africanas e afro-brasileiras como fazendo parte de experiências demoníacas e que, portanto, se constituem como experiências perigosas, o que, de fato, revelam as atitudes discriminatórias e

preconceituosas com a ancestralidade e religiosidade africano-brasileira. É importante destacar a fala de Santana (2004), na medida em que esta afirma que

A antropologia tem uma dívida histórica com o africano, uma vez que ela nasce no século XIX reafirmando o modelo maniqueísta e monocultural do Ocidente, que distingue europeus e africanos pelas categorias: superior e inferior; lógicos e pré-lógicos; civilizados e atrasados. Portanto, as grandes idéias pedagógicas nasceram influenciadas por essas categorias, o que evidentemente interferiu no espaço da escola (SANTANA, 2004, p. 13).

Essa “verdade sedutora”, parafraseando Sodré, imprime à sociocosmologia africana uma condição de menoridade, inferioridade, atrelando-a a uma concepção de paganismo primitivo, que deveria ser superado pelos ditames da razão e dos valores da civilização européia, calcados nos valores judaico-cristãos. Segundo Sodré,

A cultura ocidental tem se apoiado na rejeição tanto ao segredo como à troca imediata e reversível, erigindo como dogmas a profundidade das coisas, o desvendamento de tudo, a mediação das trocas, a abstração, a irreversibilidade, a interpretação. No Ocidente, nada é deixado ao acaso, tudo se explica, tudo se diz, porque tudo se produz – principalmente o sentido (SOBRÉ, 2005, p.88).

Nesse sentido, “o que marca o modelo ocidental-europeu é sua definição como parâmetro único, forçosamente aplicável a toda humanidade” (NASCIMENTO, 2003, p.59). O que se diferencia, portanto, do corpus desse metadiscurso, é colocado na marginalidade. Referindo-se à idéia de pertença religiosa, na epistemologia ocidental, não se trata, como já afirmara Geertz (1989, p. 81), “de falar de “perspectiva religiosa”, que, segundo o mesmo, “é por implicação, falar de uma perspectiva entre outras”. Trata-se de falar dos valores judaico-cristãos, uma vez que estes se constituem em verdade absoluta. Às religiões de matriz africana restam os discursos/práticas de demonização.

A religião continua sendo um aparelho regulador no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que percebi alunos abertos a diversas questões e atividades que envolviam a diversidade étnica na escola consegui perceber a perpetuação do pensamento religioso no que diz respeito a discussões que permeiam a existência de diferentes credos religiosos. A hostilidade apresentada pelos alunos ao candomblé é extrema. De modo particular, os alunos que são evangélicos demonstram intolerância ao ouvir mencionar questões relacionadas a esta religião.

3.3. O Discurso Docente Sobre Questões Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira

O contato com os professores e seus discursos acerca de diversos temas ocorreu de modo tranquilo e contínuo. O intervalo diário e as reuniões foram os períodos de que usufruímos para observar as várias concepções dos professores acerca das questões que vimos tratando. Outro mecanismo utilizado foi a entrevista individual com alguns professores.

As entrevistas realizadas com algumas docentes da escola Dona Maria Sales forneceram, em parte, condições para avaliar a formação desses profissionais para trabalhar com as questões relacionadas às diferenças étnico-raciais e valores civilizatórios africano-brasileiro. Algumas concepções seguidas por elas retratam um pouco o modo como estigmas e estereótipos podem ser perpetuados no ambiente escolar sem ao menos serem percebidos como uma prática que contribui para a negação do outro como sujeito que tem direito de ser diferente. Segundo Gomes,

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a idéia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos (GOMES, 2003, p. 74-75).

Apresentaremos, a seguir, algumas questões que nortearam as entrevistas com os docentes. O direcionamento das perguntas visava às discussões relacionadas às questões étnico-raciais no ambiente escolar.

3.4 Sobre representações que os professores têm acerca da África

“Povos de culturas distintas, misturados, afastados dos referenciais formadores de suas identidades” (**Marta**).

“Um país pobre, com epidemias, misérias, etc” (**Valdelucia**).

“É um continente, onde muitas pessoas passam dificuldades” (**Aparecida**).

“A imagem que tenho é de um continente composto por países subdesenvolvidos com enormes desigualdades sociais” (**Lucivânia**).

Apesar de serem da mesma unidade escolar, essas professoras nunca tiveram a oportunidade de pensar o continente Africano e tão pouco dialogar sobre ele em conjunto. A percepção delas sobre África foi levantada individualmente, no entanto, um fato é bem comum na resposta delas: a imagem negativa da África, ressaltando o tripé que sustenta o imaginário do povo brasileiro com relação ao Continente: doença, miséria, pobreza, além de transmitirem uma idéia de país homogêneo. Essa concepção passa pela ausência de formação com foco na temática africana. Nesse sentido, concordamos com Lima e Trindade (2009) ao afirmarem que,

As propostas de uma abordagem de temas das relações étnico-raciais na perspectiva negra/afro-brasileira na Educação sempre se confrontaram com o espírito das abordagens universalistas e também com os ideais da democracia racial brasileira. Em face deste conjunto de oposições e restrições conceituais, essas temáticas sofrem dificuldades de validação ampla na educação. (...) Desse modo, para que haja uma visibilidade efetiva, para que possamos construir e consolidar currículos escolares e de formação de professores que contemplem com justiça os referenciais afro-brasileiros que constituem nossa brasilidade, consideramos fundamental, entre outras coisas: uma ação radical e crítica frente ao racismo; o enfrentamento da lacuna sócio-histórica produzida com o ocultamento deliberado e ideológico dos valores e da história da presença africana e afro-brasileira na construção e constituição da riqueza sociocultural brasileira (LIMA & TRINDADE, 2009, p. 33-35).

A questão a seguir nos fornece uma idéia mais ampla acerca da concepção do professor sobre palavras que norteiam o vocabulário das questões a relações étnico-raciais.

3.5 Concepções acerca do racismo

“É algo que está enraizado em nós, nos acostumamos a ver o negro fazer sucesso sempre nas mesmas áreas: futebol, música, esporte. E essa realidade faz com que o negro perca a sua identidade e o branco tenha medo da palavra “negro”, e sempre diz ao outro: você não é negro, você é um mulatinho, moreno, etc., e racismo é uma construção social que precisa ser desconstruído, afinal, somos apenas uma raça: a humana” (**Marta**).

“Esconder suas origens, ser negro e não reconhecer” (**Valdelúcia**).

“Quando se tem preconceito de cor” (**Aparecida**)

“Racismo é a grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras. Exemplo: A crença que algumas pessoas têm de que algumas características físicas e hereditárias, a inteligência, e traços de caráter são superiores a outros” (**Lucivânia**).

Uma das professoras trata do racismo como algo enraizado em nós; ressaltamos que esta mesma professora se auto-declara negra, apesar de em tempos anteriores, segundo ela, ter sido muito difícil lidar com essa questão. Na maioria das respostas, o racismo é visto como algo muito genérico, não apresentável nas relações mais imediatas, cotidianas, a exemplo das relações construídas em sala de aula, no cotidiano escolar. As professoras parecem não visualizar como as práticas racistas se instauram no cotidiano de suas salas de aula.

Foi perguntado às professoras como está sendo feito o ensino de História da África e da cultura africano-brasileira¹⁵, onde obtivemos as seguintes respostas:

Através da transversalidade. Trabalhando através do tema transversal Pluralidade cultural e Ética, dessa forma contribuindo para a proposta curricular referente a lei. É função também da escola proporcionar aos seus alunos o acesso ao conhecimento sobre a herança africana na nossa cultura, levando em consideração seus múltiplos aspectos, levantando discussões acerca da realidade do negro no Brasil hoje, para que nossos alunos possam conhecer e valorizar esta esfera da nossa sociedade, tornando-os conscientes das mudanças que ainda precisam ocorrer para que tenhamos uma nação onde haja igualdade racial e social. (**Lucivania**)

Desenvolvendo projetos pedagógicos com propostas que tenham por base questões no cotidiano das relações sociais. (**Marta**)

Insistindo na pergunta, reformulamos de outra forma: como a escola tem valorizado a cultura afro-brasileira? Todas as respostas foram unânimes: “*em datas folclóricas*”. As respostas dadas pelas professoras, em nosso entender, refletem certa contradição, tendo em vista que, diante de nossas observações realizadas no decorrer da pesquisa, temos observado o pouco trato ou a falta dele, no que se refere às questões relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira. Parece-nos que esse tipo de resposta marca muito mais um tipo de postura que se quer “politicamente correta”, “mais adequada”, frente a essas questões, do que a realidade que temos observado. No mesmo sentido, o silêncio das outras duas professoras em relação à questão, nos parece muito revelador, o que de certa forma, corrobora com nossa interpretação. Concordamos com Gusmão ao afirmar que

É aqui que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é **congelar** a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças.

¹⁵ Das quatro professoras, somente duas responderam a essa pergunta.

Nesse processo, rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre os sujeitos (2003, p. 95-96).

Os problemas persistem e não têm respostas absolutas. Resta-nos refletir sobre o outro e pensá-lo como algo que nos inquieta e nos surpreende, mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido (GUSMÃO, 2003).

4. Conclusão

Podemos afirmar que o preconceito na educação escolar de Itapetinga é visível e a formação dos educadores para tratar dessas questões está muito distante do desejável, não existe interesse no aprofundamento da temática afro-brasileira, o motivo está na notória negação étnica (negra/indígena) das pessoas que compõem a educação e a grande valorização do padrão branco/europeu.

Frantz Fanon (2008), afirma que há mil e uma formas de fazer o negro odiar sua cor. Em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2008), o autor denuncia a recusa de negros martinicanos à sua cor, na medida em que internalizam as mentalidades e valores franceses, bem como a ilusão de serem também brancos e franceses. Assim, a ideologia do branqueamento se dá justamente no momento em que o negro passa a internalizar uma auto-imagem negativa e uma imagem positiva do branco, o que provoca a auto-rejeição e a busca de assemelhar-se ao indivíduo estereotipado tido como modelo de perfeição.

A mudança dessa situação será possível pelo reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico.

Observamos, ao longo desta pesquisa, a reprodução de preconceitos, naturalização de práticas racistas, discriminações e exclusões racial e social, bem como a sua legitimação através da ação, ou omissão, docente no ambiente escolar. No entanto, esta omissão está atrelada à institucionalização do racismo na nossa sociedade, e se o debate das questões étnico-raciais não for assumido no âmbito educacional de Itapetinga continuaremos a reproduzir uma sociedade onde o negro ocupa as periferias geográficas e sociais.

A apreensão das percepções nesta pesquisa apresenta-se como um exercício interpretativo das experiências vividas, experiências que se manifestam historicamente a partir de variados ângulos e perspectivas.

Um das compreensões possíveis é que a formação do professor deve ter um foco humanizado, sensibilizar o professor para questões históricas de racismo, escravidão, lutas de movimentos e políticas afirmativas é um passo fundamental para envolver esse educador na formação humana e social do aluno.

O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente (GOMES, 2003, p. 181).

5. Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO,

Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.

ARAÚJO, Marta. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAVALLEIRO, E. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de.(Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira (et all.) **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007a.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e báculo como símbolos da identidade negra**. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, n.23, 2003.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. **Intelectuais negros e modernidade no Brasil**. Departamento de Sociologia. USP, 1995.
Racismo e anti-racismo no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Ed. 34, 2004

_____. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Educação Pesquisa, São Paulo. V.29, n. 1, p.93-107, jan./jun.2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de.(Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Maros Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Orgs.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper (1884-1942). **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

_____. **Cultura e Sociedade**. Ethnos Brasil: Ano I – Ed. Unesp. São Paulo, março de 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente: desafricanizando para cristianizar**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2004 (Tese de doutorado).

_____. O legado Africano na Diáspora e o trabalho docente In: AMARAL JR, Aécio; BURYTY Joanildo de (org). **Inclusão Social, Identidade diferença: Perspectivas pós-estruturalistas de Análise Social**- São Paulo: Annablume, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América Portuguesa**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.