

DAISY RODRIGUES QUIRINO

**COTIDIANO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: A
DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO
ÉTNICORRACIAL NAS ESCOLAS.**

Orientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2012

DAISY RODRIGUES QUIRINO

**COTIDIANO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: A
DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO
ÉTNICORRACIAL NAS ESCOLAS.**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2012

Aprendemos a voar como pássaros e a nadar como peixes, mas não aprendemos a conviver como irmãos... Martín Luther King

Dedico esta dissertação ao meu Deus e meus pais,
Zelinda Quirino (in memória) e Severino Quirino.

Em especial, ao meu filho Albert Bidjeke e esposo
Sergio Ferreira.

A minha orientadora Prof. Doutora Maria das Graças
Ataíde de Almeida.

AGRADECIMENTOS

Início minha jornada de agradecimentos citando nomes que participaram do processo da história deste estudo. Primeiro agradeço a Deus, Pai Supremo, por nos conceder momentos mágicos em nossa vida. A minha família (mãe – Zelinda e avó Francisca – in memória) por nos educarem contando histórias do nosso povo. Ao meu pai, que na distância geográfica, sempre acreditou nos meus ideais. O meu filho Albert que foi a porta para que este estudo tornasse realidade. Meu esposo Sergio por ser compreensivo em minhas ausências quando a família deveria estar unida.

Agradeço a Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida que desde o primeiro dia de aula, colaborou na construção do projeto e da dissertação. Sua paciência nos meus dias de ansiedade, dúvidas e tropeços. Seus conselhos fizeram-me perceber que o mundo exige disciplina e perseverança para que os momentos se solidifiquem.

Ao Professor Doutor Manuel Tavares Gomes pela sua atenção as minhas dúvidas sobre o tema e informações precisas sobre o curso.

As amigas de trabalho Eliane Soares, Maria Cristina, Patricia Oliveira, Joana D'Angeles, Leopoldina, Cristiane Emilia, Patrícia Cristiane, Sheila Pimentel, Rosemary Espírito Santo, Maria de Fátima Oliveira, Maria da Conceição Vicente, Lucia Quirino, Jardelina Luz, Edilene, Maria Bernadete, Leopoldina. Aos amigos Normando, Robson, Mauricio e Ronaldo pelos incentivos durante o processo deste estudo.

Meus estudantes que estão sempre colaborando nos projetos e atividades.

Aos amigos de universidade Marcia Socorro, Ana Maria Marques, Wandekson pelos momentos de estudo, trocas de informações. As crianças, adolescentes e professores participantes da pesquisa de campo e todas as pessoas que não foram citadas, no entanto, participaram desta caminhada.

Recebam todos os meus agradecimentos.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.

RESUMO

QUIRINO, Daisy Rodrigues. Cotidiano e Violência Simbólica: A Desconstrução do Preconceito Étnicorracial nas Escolas. Lisboa, 2012, 158 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT, 2012.

A preocupação central desta pesquisa é analisar a concepção de cinco professores de unidades diferentes da rede municipal do Recife que vivenciam o preconceito étnicorracial nas salas de aulas. Elencamos o estudo bibliográfico do período XIX ao XXI referentes ao racismo no Brasil, o currículo escolar, a proposta da lei 10.639/03, a literatura apresentada pelos professores em relação a temática. O processo investigativo foi realizado com entrevistas aos professores do primeiro e segundo ciclo, aplicação de questionário aos estudantes na faixa etária entre sete aos quatorze anos, observação em sala de aula. Foi utilizada a metodologia quali-quantitativa. Sendo a análise do discurso e o programa SPSS 18.0. Utilizando uma tabela e gráficos. Observamos as questões do preconceito racial apontado pelos professores e seus estudantes, a reprodução de padrões etnocêntricos gerados pela mídia. Observamos que há a carência de uma formação acadêmica referente à Lei 10.639/03 para que estes profissionais consigam perceber atitudes de preconceito racial em suas salas de aulas e tenham subsídios para construir atividades pedagógicas voltadas para a desconstrução do preconceito racial.

Palavras-Chave: Racismo; Identidade; Currículo.

ABSTRAT

QUIRINO, Daisy Rodrigues. Quotidian and violence symbolic: the desconstruction of the preconception ethnicracial in the schools. Lisboa, 2012, 158 fls. Dissertation (Master's degree in Education) – Master's degree Program in Education, ULHT, 2012.

The central concern of this research is to analyze the conception of five teachers of different units of the municipal network of Recife who experienced the racial ethnic prejudice in the classrooms. Highlighted the bibliographic study of the XIX to the XXI period related to racism in Brazil, the current school curriculum, the law proposal 10.639/03, the literature presented by teachers on the topic. The investigative process was conducted with proposal for interviews to teachers of the first and second cycle, applying the questionnaire to students in the aged between seven to fourteen years old, observation in the classroom. Was used the methodology quali-quantitative. Being the analysis of the speech & the software SPSS 18.0. By using a table and graphs. We looked at the issues of racial prejudice pointed by teachers and their students, the reproduction of ethnocentric patterns students, the reproduction of ethnocentric patterns generated by the media. We note that there is a lack of academic training for the practice of law studies 10.639/03 for which these professionals can realize attitudes of racial prejudice in their classrooms and have subsidies to build educational activities targeted to the desconstruction of racial prejudice.

Key Words: Racism/Identity/Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

DHB – Desenvolvimento Humano Brasileiro

DIRE – Diretoria de Ensino

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

FD – Formação Discursiva

GTERÊ- Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnicorraciais.

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCR – Prefeitura da Cidade do Recife

PDDE – Plano de Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RPA's – Regiões Políticas Administrativas

SPSS- Statiscal Packet for the Social Science

UNESCO – United Nations Education Science and Culture Organization

LISTA DE MAPA

Mapa 01 – Mapa do Estado de Pernambuco destacando as seis RPA's da cidade do Recife.....	72.
--	-----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Distribuição de professores por gênero, etnia, formação, acadêmica, tempo na função.....	89
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição gráfica dos estudantes por gênero nas cinco escolas.....	119
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por cor de pele. Escola Estrela.....	120
Gráfico 3 – Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Estrela Lua.....	120
Gráfico 4 – Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Estrela Nuvem.....	121
Gráfico 5 – Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Escola Sol.....	121
Gráfico 6 – Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Escola Planeta.....	122
Gráfico 7 – Distribuição gráfica do quantitativo de estudantes por cor de pele.....	124
Gráfico 8 – Distribuição gráfica do quantitativo de estudantes pela preferência de brincadeiras.....	125
Gráfico 9 – Distribuição gráfica do quantitativo de estudantes discriminados por raça.....	126
Gráfico10 – Distribuição gráfica do quantitativo de turmas que fazem projetos sobre preconceito racial.....	127
Gráfico 11 – Distribuição gráfica dos estudantes referente a leitura com personagens negros.....	128
Gráfico 12 – Distribuição gráfica dos estudantes referente a leitura com personagens negros.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Sol.....	111
Figura 2 – Escola Estrela.....	112
Figura 3 – Escola Sol.....	113
Figura 4 – Escola Lua.....	113
Figura 5 – Escola Lua.....	113
Figura 6 – Escola Planeta.....	114
Figura 7 – Escola Sol.....	115
Figura 8 – Escola Lua.....	115
Figura 9 – Escola Lua.....	116
.Figura 10 –Escola Planeta.....	116
Figura 11 – Escola Planeta.....	116
Figura 12- Escola Nuvem.....	117
Figura 13 – Escola Planeta.....	117
Figura 14 – Escola Planeta.....	118
Figura 15 – Escola Planeta.....	118

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – RACISMO: UMA PESQUISA ETNOLÓGICA.....	20
1.1 O racismo na Europa e no Brasil.....	22
1.1.2 Identidade.....	35
1.2 A construção da literatura racista brasileira.....	42
1.2.1 Personagens negros na literatura brasileira.....	43
. personagem na literatura infantil.....	46
1.3 Currículo.....	51
1.3.1 Lei Federal N° 10.639/03 e Currículo escolar.....	53
1.4 A linguagem de imagem.....	57
1.4.1 O silêncio diante do preconceito racial na escola.....	60
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	69
2.1 Questão da pesquisa.....	69
2.2 Objetivos.....	69
2.2.1 Geral.....	69
2.2.2 Específicos.....	69
2.3 Método.....	69
2.3.1 <i>Locus</i> da pesquisa.....	72
2.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	75
2.4 Instrumentos e coleta de dados da investigação.....	76
2.4.1 Observação.....	76
2.4.2 Entrevista.....	77
2.4.3 Questionário.....	80
2.5 Instrumentos de análise dos dados	80
2.5.1 Análise qualitativa.....	80
2.5.2 Análise do discurso (AD).....	80
2.5.3 Formação discursiva (FD).....	84
2.5.4 Análise do discurso de imagem.....	85

2.5.5 Análise quantitativa.....	86
---------------------------------	----

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....88

3.1 Análise qualitativa.....	88
3.2 Formação discursiva (FD).....	91
3.2.1 Formação Discursiva (FD): cotidiano escolar/racismo.....	92
3.2.2 Formação Discursiva (FD): currículo.....	105
3.3 Formação discursiva imagético: O olhar das crianças construindo a imagem de si e do outro: (negro).....	111
3.4 Análise quantitativa.....	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....131

REFERÊNCIAS.....137

APÊNDICES.....i

INTRODUÇÃO

A maioria dos estudantes das escolas municipais do Recife é de origem afrodescendente, e estão constantemente vivenciando situações não prazerosas relacionadas ao preconceito racial nas dependências das unidades escolares que frequentam. Partindo deste princípio, este estudo busca investigar a concepção dos professores da rede municipal do Recife no que se refere ao preconceito étnicorracial apresentado no cotidiano nas dependências da escola, observando como são trabalhados a desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento através dos gêneros literários e o discurso dos professores e seus estudantes.

As categorias de análise do nosso estudo centralizam-se no racismo, na identidade e no cotidiano das relações raciais, tendo por referencial as pesquisas de Schwarcz (2005), Guimarães (2008), Ribeiro (1999), Todorov (1993), Wieviorka (2007), Munanga (2008), Cavalleiro (2000), Abramowicz (2007) entre outros, que preocupam-se em registrar em suas teses e artigos a temática do preconceito racial no Brasil e no mundo.

Guimarães (2008) e Schwarcz (2005) apontam situações racistas no século XIX, explicando que os estudos raciais surgem na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha a Abolição da escravatura e, conseqüentemente, a igualdade política e formal entre todos os brasileiros.

Buscando compreender o processo do racismo, Wieviorka (2007) apresenta vários instrumentos conceituais a respeito das práticas do racismo em diversas sociedades. Ataíde de Almeida (2001) registra o preconceito para com a população negra e mestiça recifense. A busca do branqueamento e higienização social através de um novo modelo sócio-cultural.

Refletindo sobre a socialização nas unidades escolares, buscamos os estudos de Cavalleiro (2000) e Abramowicz (2007). São pesquisadoras que desenvolvem estudos sobre a educação dos afrodescendentes e preconceitos raciais em escolas públicas brasileiras.

Munanga (2001) e Guimarães (2008) apresentam pesquisas sobre a identidade dos afro-descendentes diante dos estereótipos apontados pela elite brasileira no que se refere ao fator histórico, lingüístico e psicológico do preconceito racial.

Para trabalhar com a imagem negra diante do olhar das crianças pesquisadas e do gênero literário estudado em sala de aula seguimos a linha teórica de Peixoto (in Bianco, 2004) no que se refere ao impacto do uso da imagem em nosso cotidiano e na literatura. Segundo Luria (1979), Pillar (1996), Derdyk (1989), Abramovay (2006) a nossa memória não conserva passivamente a marca do percebido, no entanto, reúne uma série de impressões analisando o conteúdo do objeto, generalizando essas impressões e unificando a própria experiência direta com os conhecimentos do objeto.

Entre estes autores há em nosso estudo pesquisas de Abramovich (1991), Motta (apud Derdyk, 1989), Alegre (in Bianco, 2004) que defendem a linguagem visual como instrumento de conhecimento empírico no que se refere ao uso das ilustrações nos livros infantis e filmes.

Diante da proposta curricular da Lei Federal Nº 10.639/03, apresentamos as fundamentações de Apple (2008) e Silva (2008) afirmando que a representação curricular atualmente, está sendo feita pela linguagem sendo o poder da oralidade visível. Através dela pode ser selecionado o que é legítimo e o que não é. Silva (2007) complementa o pensamento afirmando que a conjuntura atual da educação requer um currículo que seja visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento, de caráter essencialmente político, social e cultural, reconhecendo os sujeitos sociais (homens, mulheres, crianças, jovens, idosos) como condutores do processo histórico e educacional. Toda a compreensão deve partir do concreto, formando a totalidade das relações que se estabelecem no ambiente onde se dá a ação educativa.

Munanga (2001) e Gomes (2001) refletem sobre uma nova concepção curricular voltada para o respeito e a prática de uma escola multicultural. Estes autores denunciam e discutem o preconceito e a discriminação racial nos quais os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino.

Neste contexto, Cavalleiro (2000) alerta que imagens construídas, nas escolas, acerca de indivíduos negros e brancos nos livros paradidáticos e didáticos, podem ser interiorizadas, no decorrer da formação da criança e do leitor. A autora explica que existem educadoras que se dizem compromissadas com a profissão mas não tem o

cuidado especial para as ações, quando são questionadas sobre as relações interpessoais estabelecidas nas escolas.

Essa investigação é relevante por refletir as construções históricas da sociedade brasileira no que se refere aos afrodescendentes, emergindo a problemática do silenciamento dos estudantes negros e seus professores diante da discriminação racial e o cumprimento da Lei Federal Nº 10.639/03 nas unidades escolares em Recife.

Esta investigação está organizada em três capítulos e uma conclusão: o primeiro capítulo “Racismo: uma pesquisa etnológica” congrega o referencial teórico, em que foram configurados os estudos do racismo nos séculos XIX e XX, visando compreender o argumento racial político e histórico construído nestes períodos.

Segundo Wieviorka (2007), o racismo, na medida em que está associado à modernidade, pode ser abordado por duas entradas principais: a primeira, na ordem do seu surgimento histórico, sendo considerado de início, um fenômeno ideológico, um conjunto de doutrinas e de ideias mais ou menos elaboradas. A segunda ordem privilegia o exame de suas modalidades concretas para interessar-se depois, na sequência da precedente, pelos discursos escritos, sobretudo, pelas formas nas quais ele se exprime na prática como: massacres, exploração, discriminação, segregação.

Partindo destes conceitos, abordamos os estudos de Schwarcz (2005), Ribeiro (1999), Skidmore (1976), Ataíde de Almeida (2001), Guimarães (2008), Cunha Junior (2007) e outros pesquisadores que explicam os estudos sobre o preconceito racial apresentados pela elite brasileira nas academias.

Os apontamentos registrados por Apple (2008), Silva (2008), Alegre (in Bianco, 2004), Abramovich (1991), Luria (1979), Pillar (1996), Derdyk (1989), falam sobre os gêneros literários infantis referentes aos negros, aos conjuntos simbólicos contidos nas ilustrações nos livros, a proposta curricular da Lei Federal 10.639/03.

O subtítulo “O silêncio diante do preconceito racial na escola” corresponde aos valores sociais apresentados atualmente na educação por Cavalleiro (2000) e Abramowicz (2007), as quais apontam a socialização de alunos negros e brancos nas instituições educacionais registrando a prática pedagógica dos professores que vivenciam em seu cotidiano a violência racial nas escolas brasileiras.

Estas autoras sinalizam o que a instituição pública vem reafirmando sobre a “marginalização escolar de crianças e de jovens negros, o “ritual pedagógico do

silêncio” que exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros da sociedade brasileira e “impõe às crianças negras um ideal de ego branco” (Cavalleiro, 200, p.31).

O segundo capítulo “Percurso Metodológico” se refere ao estudo empírico incorporando o problema da pesquisa, os objetivos e metodologia, a coleta dos dados de investigação.

O terceiro capítulo “Análise e interpretação dos resultados” registra as investigações realizadas nas cinco instituições escolares municipais do Recife; em turmas do Ensino Fundamental, 2º ciclo, 1º e 2º ano que se caracterizam pela presença de estudantes negros; coleta dos dados observados em sala de aula, entrevistas e questionários.

Este capítulo busca analisar a fala dos estudantes e professores, o comportamento diante dos valores e das crenças em relação ao racismo, a literatura trabalhada em sala de aula e o olhar dos estudantes diante da figura do negro na literatura.

As considerações finais procuram responder à pergunta inicial desta dissertação, Qual a concepção dos professores da rede municipal do Recife diante ao preconceito étnicorracial no cotidiano em sala de aula? Considerando destacar as interpretações do material coletado bibliográfico e no campo de investigação.

A nossa intenção não é o de finalizar por completo os discursos, as entrevistas e os questionamentos surgidos durante a construção deste estudo, portanto, pensamos em favorecer aos leitores uma reflexão sobre novos estudos a respeito dos resultados e das situações registradas e interpretada na pesquisa bibliografia e investigação de campo.

CAPÍTULO 1. RACISMO: UMA PESQUISA ETNOLÓGICA

1. RACISMO: UMA PESQUISA ETNOLÓGICA

Este capítulo busca fazer uma revisão bibliográfica da construção do pensamento racista, que provavelmente faz parte dos fatores dominantes da construção de relações discriminatórias raciais apresentadas na sociedade europeia e brasileira no século XIX. Partindo deste princípio, dividimos em três etapas este estudo. A primeira trata da temática dos estudos sobre o racismo na Europa e no Brasil, a identidade dos afrodescendentes na formação ideológica da elite em relação às características físicas e culturais dos negros e afrodescendentes, a construção da literatura racista brasileira nos finais do século XIX aos dias atuais.

A segunda parte registra o currículo escolar diante da proposta do cumprimento da Lei Federal N 10.639/03.

Por fim, a leitura de imagens referentes às características dos negros e afrodescendentes na escola.

Segundo Schwarcz (2005), o termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise. A elite pensante brasileira começou a se mobilizar diante do contexto do preconceito racial, adaptando-se as teses que liam dos cientistas europeus reformulando-as para a nossa cultura. Segundo a autora, a elite atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país.

Para Abramowicz (2007) todo brasileiro encontra-se em dois discursos raciais, em práticas, que estão ancoradas em concepções estereotipadas sobre as diferenças inatas: o primeiro seria um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem que de acordo com as pesquisas desta autora, gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados; o segundo discurso está voltado às relações cotidianas, pois, seriam inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como os indígenas e os descendentes africanos.

Segundo Abramowicz (2007) durante os séculos XVI ao XXI a democracia racial, quanto à representação da singularidade como nação vem passando por profundas alterações. O processo de miscigenação e mestiçagem não foi suficiente para apagar a

hierarquia socialmente imposta no período colonial, no qual o indivíduo branco de origem europeia era considerado superior a todos os outros grupos, ditos inferiores.

Diante deste quadro populacional Ribeiro (1999) explica que o Brasil nasce e cresce como povo novo, afirmando cada vez mais essa característica em sua configuração histórico-cultural. Havendo a desigualdade social expressa racialmente na estratificação pela posição inferiorizada que vem sofrendo os afrodescendentes. Por outro lado, a homogeneidade cultural básica transcende tanto as singularidades ecológicas regionais, bem como as marcas decorrentes da variedade de matrizes raciais, como as diferenças oriundas da proveniência cultural dos distintos contingentes.

De acordo com os registros de Ribeiro (1999, p.241) estatisticamente o século XVI ao XIX, 500 mil europeus ingressaram no Brasil. Até 1850 havia uma população estimada de 06 milhões de africanos e 05 milhões era o número mínimo de índios com que as fronteiras da civilização brasileira se foram defrontando, sucessivamente. Com o convívio social destes três grupos raciais a população aumenta formando um novo grupo de habitantes (os mestiços). Meados do século XIX e início do século XX, o crescimento populacional brasileiro e de sua composição segundo a cor de pele é altamente expressiva das condições de opressão que o branco dominador impôs aos outros componentes.

No século XX, precisamente entre 1960 e 1970 os censos não revelam a categoria cor ou raça para a população brasileira, mas registram a redução indígena que alcança cerca de 100 mil pessoas e o negro máximo de 5,6 milhões; os pardos estão no grupo dos mulatos, sendo 13,7 milhões; e os brancos (que são principalmente mestiços) ascenderiam a 32 milhões. O continente imigratório europeu integrado na população brasileira é avaliado em 5 milhões de pessoas, quatro quintas partes das quais entraram no país no século XIX. Sendo compostos por 1,7 milhão de imigrantes portugueses, 1,6 milhão de italianos, 700 mil espanhóis, 250 mil alemães, 230 mil japoneses e outros continentes menores (eslavos entre 1886 e 1930).

Caniello (2011) em seu artigo “O Brasil mostra sua cor”, revela que na primeira década do século XXI o Instituto Brasileiro Geográfico (IBGE) vem apresentando em suas estatísticas populacionais o crescimento de aceitação das pessoas ao afirmarem que são negras ou pardas. No entanto, o resultado de pesquisa do censo populacional brasileiro em 2010 revela que a população continua sendo maior número formado por Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.

negros. Confirmando o que estudiosos vem registrando há anos que o Brasil não é um país de população majoritariamente branca, 96.795.294 pessoas se declararam “pretas” ou “pardas”, totalizando 50,74% do total, ao passo que 91.051.646 se disseram “brancas” (47,73%).

Os declarados “amarelos” totalizam em 2.084.288, são os chineses, japoneses, coreanos etc. (1,09%). A população indígena de 817.963 permaneceu representando algo em torno de 0,43% da população do país, todos os outros coeficientes apurados parecem ser “pontos fora da curva”, a se considerar o aumento de 12,34% da população brasileira na última década.

Caniello (2011) afirma que não houve nenhum “surto migratório” de orientais para o país, nada explica, a não ser a subestimação no censo anterior, que a população de raça amarela tenha aumentado quase quinze vezes mais do que a média nacional.

Por outro lado, parece não haver uma explicação demográfica plausível para que a população negra tenha aumentado o triplo e a cor parda mais do que o dobro da média nacional, enquanto a população branca, que representa quase a metade do total, tenha diminuído na mesma década. Observando os dados acima vemos que o legado do passado escravista, aliado a omissão histórica do Estado brasileiro em face das desigualdades raciais e étnicas, produziu uma gama de iniquidades resultantes do racismo e do preconceito e da discriminação racial.

1.1 O racismo na Europa e no Brasil

Neste tópico faremos um recorte das relações sociais apresentados pelos autores Wieviorka (2007), Schwarcz (2005), Skidmore (1976), Todorov (1993), Munanga (2008), Sousa Santos (1994), Guimarães (2008), Ataíde de Almeida (2001) conceituando o racismo na Europa, consequentemente na América do Norte (Estados Unidos) e América do Sul (Brasil) nos finais do século XIX ao início do XXI.

Buscamos compreender como o argumento racial foi político e historicamente construído nestes períodos, assim como conceito raça, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social.

Todorov (1993) apresenta a palavra racismo em sua acepção corrente, designando dois domínios muito diferentes da realidade: de um lado trata-se de um

comportamento, feto, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito as pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e, por outro lado, de uma ideologia, de uma doutrina referente às raças humanas. O racista comum não é um teórico, não é capaz de justificar seu comportamento por argumentos “científicos”; e, reciprocamente, o ideólogo das raças não é necessariamente um “racista” no sentido corrente do tempo, suas visões teóricas podem não ter qualquer influência sobre seus atos; ou seja, sua teoria pode não implicar na existência de raças intrinsecamente más. Para a definição de raça alguns teóricos afirmam que é transposição do plano físico para o plano cultural.

O termo “raça” foi substituído por “cultura”, muito mais apropriado; a afirmação superioridade/inferioridade, resíduo de uma ligação ao quadro universalista, é abandonada em favor de um elogio da diferença (uma diferença não valorizada nela própria). Neste sentido fica a mesma rigidez do determinismo (cultural) e a descontinuidade da humanidade dividida em culturas que não podem e não devem jamais comunicar-se eficazmente. A raça física foi substituída pela raça linguística, histórica e psicológica, partilhando certos traços com o seu ancestral, mas não todos, o que permitiu-lhe abandonar o termo comprometedor de “raça” (e portanto a primeira “proposição” do racismo clássico).

No entanto, Wieviorka, (2007) dispõe vários instrumentos conceptuais, a respeito das práticas sobre o racismo. A sociologia explica que o racismo defende um grupo com escala social confinados aos trabalhos penosos, que sejam explorados, conhecidos pela sociedade por sua ignorância ou criminalidade. Outro segmento é o grupo objeto ligado ao racismo que deve ser mantido à parte excluído, segregado e no limite, expulso ou até destruído.

Esta situação faz com que o sujeito não tenha lugar na sociedade, sendo considerada uma ameaça para a cultura ou a economia da mesma, sendo uma afronta à homogeneidade da população.

O autor em seus estudos chama atenção para as doutrinas e ideologias racistas que evoluíram consideravelmente no decorrer da modernidade, classificando o racismo por:

- . Racismo Científico;
- . Racismo Institucional;
- . Racismo Cultural.

Segundo o autor, o racismo Científico está associado às pesquisas laboratoriais, onde os atributos biológicos e naturais e os atributos culturais passam a ser objetos de teorização científica. O conteúdo deste racismo evolui no decurso do tempo: no início do século XIX, as classificações das raças se baseavam, sobretudo, nos atributos fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e outros caracteres do organismo que se manifestam à observação), diante destas pesquisas há o discurso de conduta visando inferiorizar os povos considerados de raças que não sejam a do pesquisador, é com a prática que é iniciada o conceito de raça e racismo.

Entre vários conceitos Wieviorka (2007) apresenta uma definição publicada no ano de 1942: raça é uma classificação baseada em traços hereditários que constitui um domínio da pesquisa científica. O racismo é o dogma contrário a toda demonstração científica. Neste caso o dogma representa o grupo étnico que está “destinado à inferioridade congênita e um outro grupo está destinado à superioridade congênita”.

No Brasil, esta teoria pode ser considerada quando existe uma relação entre os grupos raciais, baseados em atributos fenótipos, nas relações entre o branco, o índio e o negro; mais precisamente os afrodescendentes.

A elite brasileira, segundo Munanga (2008,p.47), no final do século XIX e início do século XX,

Foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também, e, sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial.

O antropólogo comenta que a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, para a elite uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de um povo que se pensava branco, pois a raça tornou-se eixo do grande debate nacional que se tratava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX.

Pereira (2010) e (Schwarcz, 2005) estão em comum acordo quando afirmam que ao reconhecermos as especificidades dos diferentes contingentes culturais que formatam a nação brasileira sendo uma condição fundamental para construirmos uma sociedade justa solidária que tenha no diálogo e no respeito ao outro o ponto de partida

para a promoção do bem comum, nos leva a perceber que o tratamento que a sociedade brasileira dispensou aos africanos e aos seus descendentes foi marcado, em geral, pelo preconceito e pela violência.

Estes dois fatos estão presentes quando a população afrodescendente, principalmente a mestiça, foi no século XVI ao XIX observada com cuidados pelos viajantes estrangeiros, analisada com ceticismo por cientistas americanos e europeus interessados na questão racial, temido por boa parte das elites pensantes locais. Portanto, o cruzamento de raças era entendido, com efeito, como uma questão central para a compreensão dos destinos dessa nação.

Schwarcz (2005) explica que diante deste quadro social, surgem as teorias raciais e, sobretudo sua vigência contemporânea aos modelos liberais de atuação política e de concepção do Estado. Paradoxo interessante, liberalismo e racismo corporificaram, nesse momento, dois grandes modelos teóricos explicativos de sucesso local equivalente e contraditório: O primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; o segundo retirava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular.

A autora afirma que no Brasil, as ideias de racismo científico foram apresentadas por uma parte da elite no final do século XVIII e início do século XIX, adaptando-se as teses que liam dos cientistas europeus, sendo reformulada para a nossa cultura. Assim atualizaram o que combinava e descartaram o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país. Esta elite foi conhecida por homens da ciência dentro das instituições das quais participavam, tendiam a se auto representar com fundamentos para as soluções e os destinos do país.

Neste período, segundo Schwarcz, (2005) toda a ciência brasileira era feita por viajantes estrangeiros, vindos exclusivamente para coletar espécies nativas da fauna e flora, estudar as etnias e o comportamento social da população. Estes senhores começam a estudar o comportamento da população em relação à saúde pública e os fenótipos dos afrodescendentes em laboratórios introduzindo um novo ideário científico, expondo as fragilidades e especificidades de um país tipicamente miscigenado.

Nesta época o país já era considerado local privilegiado para obtenção de coleções e matéria prima necessária aos museus europeus. Finais do século XVIII, esse panorama intelectual tende a se alterar paralelamente à entrada de novos modelos científicos, tomando impulso diferente centros de pesquisa e ensino, desse processo beneficiando-se também os museus nacionais. Portanto, os nossos museus passam a serem laboratórios científicos de estudos para os homens de ciência, com a obtenção de material etnográfico, sendo alvo para estudos dos frenólogos interessados nas análises das especialidades dos crânios das populações indígenas locais e para a observação do comportamento desses povos “estranhamente miscigenados”.

Schwarcz (2005), Todorov (1993) e Ataíde de Almeida (2000) apresentam em seus estudos os pesquisadores estrangeiros o conde Gobineau, Louis Agassiz, Renan, Taine e Gustave Le Bon, que vieram ao Brasil com o propósito de estudar a população a partir do tipo fenótipo e intelectualidade voltada para o preconceito racial. Para o conde Gobineau, (apud Todorov, 1993) as raças não são apenas diferentes: é ademais, hierarquizada, segundo uma escala única: as três grandes raças – negra (ou melanina), amarela (ou finlandesa) e branca, identificado por marcas físicas como a carnção, o sistema piloso, a forma do crânio e da fície – são avaliadas, sobre a equivalência entre a beleza e tipo europeu, se contentando em medir a maior ou menor distância que separa as outras raças deste ideal, força física e capacidades intelectuais.

Rememorando aos brasileiros, Gobineau, (apud, Schwarcz 2005), por meio de seus relatos, as tristes implicações das teorias raciais, europeias quando aplicadas ao contexto local: a inviabilidade de uma nação composta por raça misto sendo o Brasil um modelo da falta de atraso em função de sua composição étnico e racial. Não podendo afirmar a representação do país no exterior. Para o conde, não se podia esperar muito de certas raças inferiores, no caso do Brasil, os mestiços, não era necessário também temê-las. Pois, os cruzamentos de espécies diferentes advinham populações desequilibradas e decaídas.

As teorias de Louis Agassiz, (apud, Schwarcz, 2005) tinham outro perfil, o pesquisador afirmava que a mistura de raça em nosso país vem apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental. Renan defendia a tese que não há mais raças puras, após inumeráveis misturas que marcaram sua existência passada. A raça

pura é uma quimera e que todas as nações europeias são produto da mistura das raças: as três grandes raças (branca, negra e amarela) específicas em sua origem e desenvolvimento.

Segundo Louis Agassiz, (apud Schwarcz, 2005, p. 36), “os grupos negros, amarelos e miscigenados seriam povos inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso”.

Renan (apud Todorov, 1993) apoiava o argumento poligenista, tendo como pano de fundo a crítica ao ideal humanista da unidade e ao conceito de “perfectibilidade” em Rousseau. Sendo a raça o físico e a diminuição de sua ação é uma emancipação da humanidade com relação ao determinismo material.

Portanto, Taine (apud Todorov, 1993) defendia os fatores que governam o comportamento humano e que eles se resumem em três: a raça, o meio e o momento, ou seja, o que o homem traz em si, o que lhe é imposto pelo ambiente exterior, e finalmente os resultados da interação dessas duas forças.

O momento não é na verdade o produto da época em que se vive, mas a fase de uma evolução interna, própria a cada grupamento humano; é a combinação dos dois fatores precedentes, que se torna, por sua vez, o fator determinante.

Por último, Gustave Le Bon, (apud, Schwarcz, 2005), foi um grande vulgarizador de talentos alheios divulgando em sua teoria que correlacionava raças humanas com espécies animais: Baseado em critérios anatômicos, como a cor da pele, a forma e capacidade do crânio, é possível estabelecer que o gênero humano compreende muitas espécies separadas e provavelmente de origem muito diferente.

Segundo Schwarcz (2005), Gustave Le Bon passava a empregar a palavra raça de preferência a espécie, assim como disseminavam as concepções avessas à versão monogenista cristã. Adepto do que chamava “psicologia social”, acreditava ser a substituição da atividade consciente do indivíduo pela ação inconsciente do grupo.

Analisando esses estrangeiros, Schwarcz (2005) explica que suas teorias transformaram a miscigenação, desse modo, em um grande divisor entre as concepções monogenistas das escolas etnológicas e as interpretações poligenistas presentes, sobretudo na antropologia da época.

O racismo Institucional não recoloca em causa a ideia biológica de raça, Wieviorka (2007) afirma que no caso dos americanos, este preconceito é promovido

pela representação social que transcreve os relacionamentos em termos de raças, onde os brancos são os dominantes na estrutura social e os negros em posição desfavorável. No entanto, esta teoria é diferente do racismo científico, pois suas doutrinas e ideologias asseguram a reprodução e a dominação.

O autor explica que a tese do racismo institucional sugere que as formas contemporâneas do fenômeno podem, parcialmente, se desdobrar a partir de baixo, atravessando as estruturas sociais, sem ter necessidade de uma forte estruturação ideológica ou doutrinária, portanto este tipo de racismo revigora as raças no quadro de uma representação superficial da sociedade reduzida à dominação dos brancos sobre os negros (nos Estados Unidos).

Skidmore (1976) explica que finais do século XIX e início do século XX, no Brasil, a nossa realidade social era suficientemente diversa da realidade dos Estados Unidos. Nestas épocas já haviam em nosso país uma terceira casta – o mulato, formando uma sociedade multirracial.

Schwarcz (2005) em suas pesquisas afirma que em 1930, o antropólogo Gilberto Freyre, em seus escritos e defesas dizia que o Brasil era um país racial e culturalmente miscigenado, passava a vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça, classe e dos conflitos sociais que se precipitam na época. O termo raça nesta década passa a ser um tema centralizado de poder econômico em relação ao grupo étnico. Surgindo várias expressões para denominar a situação social do indivíduo: “Esse é um sujeito de raça”. “Você vale quanto vale a sua raça”, afirmando, assim a diferença cultural entre as raças e a valorização de mestiçagem.

O livro “Sobrados e mucambos”, Gilberto Freyre (2004) explica que o folclore brasileiro registrou alguns aspectos da vulgarização, a princípio escandalosa, de insígnias por muito tempo de classe e de raça senhoris. Os trocadilhos maldosos eram constantes quando as primeiras mulheres de cor se vestiam como senhoras brancas e os homens que usavam a cartola, sobrecasaca, luvas e bengala que frequentavam os camarotes dos teatros. Estas pessoas eram vaiadas pelas crianças e adultos de sua própria cor inconformados com a deserção de negros da classe servil para a alta. Gilberto Freyre (2004, p.524) explica que “Para os negros, as frases mais comuns eram: fora preto, fora carvão. Para os da cor parda, diziam: fora mindubi torrado e outras frases de menosprezo”.

Outhwaite (1996, p.372-372) esclarece que a crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar sua população de maneira mais igualitária, no sentido tanto formal quanto material, ocupa uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX. No entanto,

nos séculos XVIII e XIX o ideal manifestou-se na exigência de direitos iguais diante da lei e direitos iguais de participação política. No século XX esses tipos de igualdade já eram dados como certos (na teoria, ainda que nem sempre na prática) em todas as sociedades avançadas, e a atenção concentrou-se numa nova exigência: a igualdade social. Por igualdade social entende-se a idéia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante. Mas, que significa ser tratado com igualdade? Falando de maneira ampla, houve duas respostas a essa pergunta altamente controversa, que podemos rotular, respectivamente, de igualdade de oportunidades e igualdade de resultados.

Para Cunha Junior (2007) a palavra afrodescendência está conceituada na história e processos de formação dos negros e pardos brasileiros. A história da formação da população brasileira é resultante de migrações forçadas devido ao tráfico de escravos no período colonial e império. O termo afrodescendente está diretamente associado ao tráfico e a escravidão. É um conceito político e não genético, representando descendência dos africanos que foram escravizados, herdeiros dos ônus e dos bônus.

O racismo Cultural surge em meados do século XX, nele não há a presença da hierarquia, portanto na diferença da cor. Não mais nos atributos naturais imputados ao grupo “racizado”, porém na sua cultura, língua, religião, tradições e costumes, formando, uma identidade social dominante.

Enquanto o racismo científico defende a hierarquia racial, atribuindo a cada raça seu lugar na sociedade, o racismo cultural diferencia, rejeita, exclui e destrói as classes pela sua cultura. O novo racismo insiste na ameaça que a diferença destes grupos fariam pesar sobre a identidade do dominante.

Cunha Junior (2007) explica que os africanos ao residirem no Brasil estabeleceram novas relações sociais com os europeus e indígenas, sofrendo as transformações condicionadas, primeiro pelo sistema escravista, depois pelo capitalismo racista. Os processos sociais produzem novas identidades que resultam de uma origem comum e de uma história de contornos comuns que é a afrodescendência, base étnica resultante da história sociológica das populações índias, brancas e negras.

Os contornos desta identidade afrodescendente são de natureza política e cultural, substituindo o conceito de raça biológica ou social dado às dificuldades que os conceitos relativos à raça tem produzido para a humanidade.

Enquanto o racismo científico inscreve na ordem do passado, o racismo cultural domina o presente. Nestes aspectos Wieviorka, (2007), Guimarães (2009), Munanga (2001), Mariza Corrêa (1998), Todorov (1993) e Junior (2007) apresentam a diversidade das expressões concretas do racismo:

- . Preconceito racial e étnico;
- . Segregação;
- . Discriminação.

Wieviorka (1983) explica que uma primeira forma elementar do racismo é dada pelo preconceito, toda eventual experiência concreta partilhada com o outro, a todo conhecimento vivido e não se transcrevem necessariamente em atos, introduzindo duas questões fundamentais: a formação do preconceito (já que não se pode reduzi-lo à prática efetiva do outro, explicando suas fontes) e a passagem ao ato (dando continuidade do racismo entre essa forma elementar e outras, mais ativas).

Procede da formação da personalidade do racista, das frustrações vividas durante a infância, das dificuldades da vida adulta, ele incorpora uma hostilidade que transcreve em agressão. Wieviorka (1983) diz que em um determinado grupo (por exemplo, o branco) passa a hostilizar outro grupo (o grupo negro) que passa a ser detestado e sem defesa. Ao qual é possível aplicar uma identificação uniforme – os brancos reconhecem sem esforço aqueles de quem é normal não gostar.

Neste contexto, Guimarães (2009) explica que no Brasil o preconceito de cor é tratado como sobrevivência deslocada e não funcional. A ênfase é posta no “preconceito de não ter preconceito”. Para os intelectuais brasileiros, o “problema negro” deveria ser subsumido à questão da formação da classe trabalhadora ou à questão da formação do povo brasileiro. Era por meio de estudos sobre a sociedade industrial de classes, a democracia de massas, a ruptura das amarras imperialistas e neocolonialistas que nós brasileiros, tentávamos suplantar o modelo original, americano, dos estudos de relações raciais.

Os estudos de Munanga (2001) nos fazem perceber que o preconceito de cor é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma

ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta relação de preconceito com a ignorância das pessoas põe a responsabilidade mais nos indivíduos que na sociedade. Projetando a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo tornaria um fenômeno raro. Toda a identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos se for vista de modo limitado ou depreciativo.

Entretanto, Munanga (2009) Cunha Junior (2007) e Mariza Corrêa (1998) explicam a situação do negro diante do preconceito racial. Para Munanga (2009) o negro reclama uma ruptura, e não um compromisso. Passando pela revolta, compreendendo que a verdadeira solução de problema consiste em não imitar o branco, mas lutar para quebrar as barreiras sociais que o impedem de ingressar na categoria dos homens. Ao se aceitar como ser também superior nas camadas sociais, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traço de beleza e de feiúra como qualquer ser humano “normal”.

Neste sentido Cunha Junior (2007) afirma que devido aos prejuízos sociais constantes causados pelo uso do conceito raça e ao fato de este estar sempre referido à cor da pele ou por outros marcadores biológicos, que elimina ou revitaliza a história do sujeito, não é mais utilizado o conceito de raça social e sim, o conceito afrodescendência.

Estudos de Mariza Corrêa (1998) indicam as teorias racistas do médico baiano Nina Rodrigues, em relação a população brasileira, onde afirmava que o “perigo” maior do problema racial do país não seria exatamente o “negro puro”, mas a existência de um grande contingente de mestiços no país. Estes poderiam fazer com que o sangue negro, geralmente já degenerado pela mestiçagem pudesse contaminar biológica e culturalmente a raça superior “branca”, tornando-a também degenerada. Daí o seu interesse em estipular os diversos graus hierárquicos e evolutivos das diferentes categorias sociais que formariam o mestiço superior, mestiço normal, mestiço degenerado. Trata de uma tentativa de diferenciar os que serviriam para a civilização e os que já estavam condenados pela degeneração.

Neste caso, Cunha Junior (2007) nos mostra que alguns estudos acadêmicos tendem cometer alguns equívocos, o primeiro por partir da definição de racismo como

preconceito e discriminações sofridas pela população afrodescendente. Definir racismo apenas pelos preconceitos é tornar equivalente todas as outras formas de discriminações existentes na sociedade, sem, no entanto ter a mesma dimensão social e consequências coletivas.

O autor completa o pensamento dizendo que racismo é um elemento estrutural da sociedade brasileira, que condiciona as possibilidades de vida de toda a população afrodescendente produzindo inclusões diferenciadas e controladas na sociedade e que em todas as instituições brasileiras existem a persistência do racismo anti-negro.

Este tipo de racismo, para o autor, tem sinais de ódio entre as raças sendo operado dentro da convivência cordial, no entanto sendo limitada entre os grupos étnicos. No Brasil, este sistema de preconceito busca destruir e submeter a cultura de base africana e das identidades afrodescendentes; forja uma consciência social de falsa justiça social e de falsa igualdade de oportunidades, concluindo, este sistema encobre a realidade e tranquiliza as possíveis mentes inquietas. Afirmando que tudo está bem e os pontos negativos da população afrodescendente é culpa da sorte.

Oliveira (2001) tem o mesmo pensamento de Cunha Junior (2007) no que se refere à política do branqueamento brasileiro, segundo a autora o que caracterizou o racismo no Brasil foi a ideologia e estereótipos de inferioridade e/ou superioridade raciais.

Para estes autores a ideologia do branqueamento teve o objetivo de propagar que não há diferenças raciais no país e que todos vivem de forma harmoniosa, sem conflitos (segundo a autora, mito da democracia racial). Além desse pensamento projeta uma nação branca que através do processo de miscigenação, irá erradicar o negro da nação brasileira. Supondo, assim, que a opressão racial acabaria com a raça negra pelo processo de branqueamento. Essa tese é apresentada pelo Brasil ao mundo.

Quanto ao preconceito étnico Wieviorka, (1993) afirma que a etnicidade assume a forma de fechamento ou de recuo identitário encoraja a dialética das identidades, estendendo o racismo, havendo a divisão dos dominadores e dominados voltados à auto definir pela raça. O autor enfatiza que os grupos étnicos mais inferiorizados são os mais vulneráveis ao racismo, servindo de controle para o seu afastamento. Partindo deste contexto o grupo inferiorizado passa a agir em lutas sociais e políticas de dimensão universal, maior é a sua capacidade de reclamar, ao mesmo tempo, o direito à diferença

e o respeito pelos direitos do homem cidadão e mais aptos. Encontram para se defenderem perante o preconceito racial.

Para Cunha Junior (2007) a identidade étnica é um guia fundamental de organização e dinamismo social e político entre os africanos. A diáspora escravista fez com que a identidade étnica fosse reelaborada com introdução de novos hábitos, rituais e crenças, enquanto iam desaparecendo os elementos originais das diversas culturas. Nesta simbiose, as influências no modo de vida e da visão de mundo dos colonizadores e escravistas europeus recaíram sobre os africanos, bem como estes também foram envolvidos pela dinâmica cultural africana.

O termo segregação racial, segundo Weivorka (2007) é ambíguo, já que designa tanto um processo quanto o resultado. É aplicado em diversas realidades: étnica, racial e principalmente social. A marginalização racial é ao mesmo tempo um processo e seu resultado. Sempre mantendo um grupo a distância, localizado em espaços próprios que lhes são reservados, enclaves, guetos, territórios de um tipo ou de outro. Pode alcançar até a interdição de penetrar em certos espaços ou abandonar aqueles que lhes são reservados.

Para o autor, a segregação étnica, no século XX, nos Estados Unidos foi enfraquecida com o tempo, os negros, vindos dos estados agrícolas do sul para construir um proletariado industrial norte, permanecem encerrados em uma lógica de segregação racial. Os negros passam a viverem em guetos, em situação extrema de pobreza. De acordo com o autor, esta situação pode ser qualificada de total, na medida em que ela é ao mesmo tempo racial (negros e brancos) e social (pobres e ricos) e em que o racismo combina com a exclusão social (gueto e subúrbio).

A segregação racial no Brasil é apresentada por Schwarcz (2005) e Guimarães (2008) quando a questão é tratada como sobrevivência deslocada e não funcional. A ênfase é posta no “preconceito de não ter preconceito” (Roger Bastide e Florestan Fernandes, apud Guimarães, 2008, p.76). Ou seja, a incapacidade das classes dominantes e das elites de encararem as persistências do passado e sobrepujá-la.

Para Schwarcz, (1993) a mestiçagem existente no Brasil não só era descrita como adjetivada, constituindo uma pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação.

A discriminação racial, segundo Wieviorka, (2007) corresponde de preferência a uma lógica de hierarquização. Exerce em todos os domínios da vida social (nos lugares públicos e privados). As vítimas da discriminação racial estão constantemente sendo apresentadas nos meios de comunicação televisiva, radiofônica e escritas. A discriminação não é necessariamente um tratamento ilegal, passível de ser levada aos tribunais em uma democracia preocupada com direitos humanos. Nos lugares em que o racismo é combatido, proibido por lei, a discriminação transita em formas mais ou menos veladas, a ponto de se poder forjar o conceito de racismo institucional para dar conta de certos mecanismos cegos, aparentemente sem atores.

Sob esta ótica, Ataíde de Almeida (2001, p.161) explica que o preconceito contra a população negra no Brasil, meados do século XX, era evidenciado em tudo que se dizia respeito à cultura africana e seus descendentes. A busca de um novo modelo sócio-cultural muitas vezes levou a elite a buscar novos modos de viver e as perseguições aos afro-descendentes.

Educar o novo homem brasileiro e criar uma nova tradição, segundo a qual o progresso e a modernidade, a reificação do trabalho e a ordem representavam as categorias presentes na nova memória nacional, era meta da Interventoria em Pernambuco.

Neste sentido, a autora relata que esta campanha era feita diariamente, realizada por um jornal local sempre exaltando novos valores sociais e descartando o passado, o que não estava de acordo com a modernidade. Ataíde de Almeida (2002) registra que a elite brasileira, buscava uma nova mudança social econômico para o país. Havendo um discurso racista que afirmava que o atraso da nação era o resultado da mistura de raças.

A solução seria a eugenia para o desenvolvimento social e econômico do país. Outro ponto era reificar a raça branca, o discurso da eugenia apontava para o sucesso empreendedor “inerente” às civilizações com supremacia branca, tornando importante garantir um discurso que sacralizava a raiz portuguesa, branca, do brasileiro, e alijizava a ascendência negra, obstáculo que seria, caso esta ascendência fosse comprovada, apontado como causa da “estagnação” do Brasil.

Por outro lado a industrialização nesta época era a porta para o novo perfil populacional. Cunha Junior (2007) diz que o discurso por uma modernização do país, através da industrialização era justificada pela importação de trabalhadores europeus,

como se estes fossem qualificados para o novo quadro econômico. No entanto, havia outra preocupação maior, embranquecer a população. Os imigrantes europeus, de quem se esperavam o sangue oxigenado de uma raça livre e laboriosa, tampouco preencheram as imagens de civilidade e higiene idealizadas pelas elites. Concluindo a fala, o autor sinaliza que o novo grupo étnico tornou a mestiçagem em apenas um relacionamento biológico, principalmente nas classes mais populares da população, o que não implicou em ascensão econômica ou social.

Piovesan (2011), afirma que a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 27/03/1968, no artigo 1º, 1 explicava que expressão discriminação racial objetiva distinguir, excluir, restringir atitudes fundadas na raça, cor, ascendência na origem nacional ou étnica com o intuito de destruir ou comprometer o reconhecimento e o exercício, em condições de igualdade, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social e cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

1.1.2 Identidade

Oliveira (2001) conceitua identidade por ser uma construção que se faz com atributos culturais. Sendo um conjunto de elementos culturais adquiridos pelo indivíduo através da herança cultural diferenciada por cada grupo humano evidenciando em termos da consciência e contraste do outro. A ideologia da descaracterização física, cultural e social do mestiço, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial foram mecanismos de dominação ideológica mais poderosos produzidos no mundo.

Ribeiro (1999, p. 210-211) registra que a luta mais árdua do africano e de seus descendentes brasileiros foi, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional. No entanto, as classes ricas e pobres são separadas umas das outras por:

Distâncias sociais e culturais quase tão grandes quanto as que medeiam entre povos distintos. Ao vigor físico, à longevidade, à beleza dos poucos situados no ápice – como expressa do usufruto da riqueza social – se contrapõe a fraqueza, e enfermidade, o envelhecimento precoce, a feiura da imensa maioria – expressão da penúria em que vivem. Ao traço refinado, à inteligência – enquanto reflexo da instrução – aos costumes patricios e cosmopolitas dos

dominadores, corresponde o traço rude, o saber vulgar, a ignorância e os hábitos arcaicos dos dominados.

O autor afirma que a distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos nela existe a soma da discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os negros.

Munanga (2008) certifica que é difícil a tomada de consciência ao nível grupal dos diversos mestiços (mamelucos, mulatos e outros) para se proclamarem como povo brasileiro, com identidade própria, mestiça. Esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal do branqueamento. Se todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política “como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?” Munanga (2008. p. 49).

Segundo o autor a luta dos Movimentos Negros Brasileiros contemporâneos enfatiza muito o resgate de sua identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural na qual o mulato possa se solidarizar com o negro, em vez de ver suas conquistas drenadas no grupo branco desmente a ideia de uma identidade mestiça conscientemente consolidada. O conceito de pureza racial, que biologicamente nunca existiu em país nenhum do mundo, se aplicar muito menos ainda a um país tão mestiçado como o Brasil.

Segundo pesquisa de Domingues (2006) o Movimento Negro é a luta dos negros com a perspectiva de resolver problemas gerados por conflitos sociais referentes aos preconceitos e discriminações raciais, que está marginalizada no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Viana (2007) explica que o valor das identidades sociais e culturais também foram destaques para as pessoas identificadas por pardas. O termo pardo teve múltiplos usos e significados no contexto colonial, no século XVII, em São Paulo, era usado para designar indígenas ilegalmente. No nordeste açucareiro, maior numero de africanos, tendia a ser sinônimo de mulato. Havendo a ligação entre europeus e africanos, e destes com os indígenas. No sudeste colonial, o termo pardo estava ligado à mestiçagem, sinônimo de liberto ou homem livre de cor nascido na colônia, independente de ser ou não mestiço. Esta categoria também classificava os homens e mulheres livres de

ascendência africana que já estavam relativamente distanciados da escravidão, mas não eram necessariamente mestiços.

As reflexões de Guimarães (2008) e Munanga (2009) diante dos estereótipos em relação aos povos africanos e afro-descendentes é o de se preocupar em investigar a terminologia negra em vários continentes e como são realizadas as relações entre as pessoas de diferentes etnias. A evolução terminológica ocorrida no Brasil no modo de auto-designação dos negros é em parte, caudatária da revolução identitária operada pelos negros em nível mundial, que se estende do final do século XIX a meados do século XX.

As bases ideológicas dessa revolução foram plantadas pela reapropriação e aproximação de dois termos científicos: “raça”, conceito da biologia do século XIX, ressignificado para designar uma comunidade histórica e espiritual transnacional; e “cultura”, apropriado como um quase sinônimo do primeiro termo, para designar o conjunto de manifestações artísticas e materiais desse povo transnacional.

Estes pesquisadores defendiam a necessidade da atuação da população negra na diversidade contextual considerando alguns fatores tidos como componentes essenciais na construção de uma identidade de uma personalidade coletiva, a saber:

. Fator histórico: é o mais importante, na medida em que constitui a cultura, que une os elementos diversos de um povo, através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. É necessário que cada população reencontre a sua história que ligue o passado ancestral o mais longínquo possível. Pois uma das estratégias dos colonos era destruir a historicidade dos africanos e seus descendentes.

. Fator linguístico: Ribeiro (1999) afirma que a primeira tarefa do negro brasileiro foi a de aprender a falar o português, que ouvia aos berros do capataz. A nova aprendizagem fazia com que ele se comunicasse com os companheiros de desterro, oriundos de diferentes povos. Conseguindo dominar a nova língua, não só refez, emprestando singularidade ao português do Brasil, mas também possibilitou sua difusão por todo o território, uma vez que nas outras áreas se falava principalmente a língua dos índios.

Ribeiro (1999, p.240) afirma que mais que preconceitos de raça ou de cor, tem os brasileiros arraigado o preconceito de classe:

As enormes distâncias sociais que medeiam entre pobres e remediados, não apenas em função de suas posses, mas também pelo grau de integração no estilo de vida dos grupos privilegiados – como analfabetos ou letrados, como detentores de um saber vulgar transmitido oralmente ou de um saber moderno, como herdeiros da tradição folclórica ou do patrimônio cultural erudito, como descendentes de famílias bem situadas ou de origem humilde -, põem pobres e ricos muito mais do que negros e brancos.

Munanga (2009) registra que algumas comunidades rurais negras isoladas teriam conservado estruturas linguísticas africanas enriquecidas nos vocábulos e expressões de língua portuguesa, nos terreiros religiosos persistem uma linguagem esotérica que serve de comunicação entre os humanos e os orixás que continua sendo o fator identitário. Outras formas foram criadas para a linguagem (as indumentárias, a musicalidade, os penteados).

. Fator psicológico: entre outros fatores, de acordo com Munanga (2009, p.13) deve ser perguntado: “O temperamento do negro é diferente do temperamento do branco se podemos considerá-lo como marca de sua identidade”. Para o autor se há uma diferença, esta deve ser explicada pela historicidade, suas estruturas sociais comunitárias e não com base nas diferenças biológicas como pensariam os racialistas.

Portanto, a identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo. Sendo assim, na realidade encontram todas as transições desde o caso ideal até o caso extremo da crise de identidade pelas atenuações nos três fatores distintivos. As combinações específicas desses fatores oferecem todos os casos possíveis, individuais e coletivos. Enquanto um fator interage plenamente, outro tem um efeito muito fraco ou nulo. Por exemplo, a perda da língua materna na diáspora.

Guimarães (2008) descreve que o termo negro em relação ao preconceito racial é considerado pela sociedade pejorativa e ofensiva, evitada nas relações interpessoais, não sendo reivindicado pelos negros e mestiços. A cor é imposta como marcador objetivo, real, mas considerada pouco importante no julgamento do valor de alguém.

Quanto à “raça” se refere apenas para agrupar todos os descendentes de africanos, principalmente os mais claros, que são considerados os que manifestam maior preconceito. A expressão “preconceitos de raças iguais” e a palavra “utopia” e “hipocrisia” são usadas no Brasil.

Para o autor, o seu sentido é revelador: a raça negra viveria na utopia, no preconceito de que as raças são iguais, sem atentar para sua desigualdade de situação material, cultural e social. Os “transviados”, ou seja, os negros de moralidade duvidosa são responsabilizados pelo estigma que pesa sobre a palavra “negro” ainda que considere incorreta tal generalização e que os “transviados” devam ser motivo da mobilização dos “iguais em raça”.

A ideia de raça, que é mobilizada para restabelecer igualdade, de um lado, os que ocasionalmente podem ser destratados como “negros” e são comumente referidos como “pretos” e “morenos” (esta vista como atenuando a diferença racial) e do outro lado, os que se consideram hipocritamente brancos: a ideia de raça, portanto, não está sendo utilizada para mobilizar uma identidade social, mas para desfazê-la, para tornar iguais “brancos”. Finalmente, a palavra “cor” em “preconceito de cor” dos que tem sangue africano: isto é, seriam precisamente os mais claros (que se consideram brancos) que discriminam e desprezam os mais escuros.

Munanga (2001) defende que ao associar o preconceito com a ignorância das pessoas, põe a responsabilidade mais nos ombros dos indivíduos do que na sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro. A identidade é para as pessoas a fonte de sentidos e de experiência.

Toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízo se for vista de modo limitado ou depreciativo. Todo o processo racista nesta época enfatiza os aspectos físicos, o clima das regiões e os costumes dos povos. Na diáspora, o negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início (escavidão x colonização), não apenas no continente africano, mas também nas Américas, nos campos e nas cidades, nas plantações e nas metrópoles.

Gomes (apud Abramowicz, 2006) registra em seu artigo que embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados

no Brasil e ainda presente nos descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negro trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos nós, negros e brancos. Qualquer adjetivação da cultura seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural. Uma sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente os diferentes passa a ter uma validade política e identitária.

Segundo o autor, a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, a estética, a corporeidade, a musicalidade, a religiosidade marcada por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. Nessa relação não há nenhuma pureza: antes existe um processo contínuo de troca, de mudança, de criação e recriação, de tensão, de significação e resignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos, ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submetê-la a um processo de cristalização ou de folclorização.

Para Dubar (2005) a identidade é construída pelo discurso, objetos e práticas simbólicas presentes na cultura numa relação com o outro. Ela nunca é dada, é construída e deverá ser (re) construída em uma certeza maior ou menor, mais ou menos duradoura. Não existe uma identidade em essência, imutável, que acompanhe o sujeito, ou um grupo social, em sua existência sem sofrer transformações diante das construções sociais contingentes e históricas. Estas afirmações refletem no Eu, do indivíduo em si, mas também na sua relação com parceiros, havendo uma relação de pertença. As expressões identidade pessoal e identidade profissional marcam bem a passagem duma concepção objetivista da identidade “para outro” a uma elaboração subjetiva e virtual da identidade “para si”.

O autor explica que esta construção é feita pela apropriação de recursos e de construção de referências, uma aprendizagem experiencial, pela conquista permanente duma identidade narrativa, pela ação coletiva com outros eleitos.

A identidade dos afrodescendentes no Brasil sempre foi invisível as decisões nas mudanças sociais. O dito paraíso racial apresentado na mídia televisiva e nos livros didáticos apresenta ações de carga negativa que associa sua imagem a servidão e

criminalidade, tendo uma história estereotipada como alguém que se deixou escravizar ou que a tem propensão a criminalidade e a indolência.

Estudos relacionados a negritude estão sendo cada dia mais forte, pesquisadores estão apontando as causas e consequências das evasões, repetências, discriminações e a não aceitação a identidade cultural das crianças e adolescentes negros nas escolas. Gilroy, (apud Moreira, 2008) observa que a temática da identidade constitui, contemporaneamente, relevante objeto de estudo para a teoria social e para as teorizações sobre educação. Havendo a pertinência da reflexão sobre quem somos nós, examinando as nossas transformações, as relações nos grupos que desejamos nos aproximar, sentimos pertencentes, apoiados e realizados efetivamente.

Quanto à identidade pessoal, Shotter e Gergen (apud Lopes, 2002), estão em comum acordo afirmando que nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro, nas quais as pessoas tem suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio discurso e dos outros .

Messias (2010) ao falar em identidade étnicorracial, mais especificamente identidade negra, diz que é preciso estar atento ao processo de construção desta identidade no contexto da sociedade brasileira. Esta construção não é realizada de forma isolada, pois, é caracterizada por um processo de luta e resistência de uma população que viu a sua maneira de ser e estar no mundo ser profundamente desrespeitada, o que gerou e gera condições para o aglutinamento e luta por reconhecimento.

Para Messias (2010) ao falarmos sobre a identidade negra, não devemos referir apenas ao fenótipo, mas no contexto da sociedade brasileira, pois é fundamental reconhecer que devido à ideologia do branqueamento, o corpo negro sempre foi objeto de depreciação. Munanga (2003, p.1) diz que

a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos.

Neste sentido, Munanga (2003) afirma que a cor da pele negra foi objeto de representações negativas ao longo da nossa história, formando nos afrodescendentes um sentimento de rejeição da sua história e da sua cor.

1.2 A construção da literatura racista brasileira

Skidmore (1976) apresenta um quadro literário do racismo brasileiro no final do século XIX e início do século XX. O autor explica que a literatura brasileira nesta época não apresentava nenhuma inovação plausível, havia escritores romancistas que evitavam registrar as verdadeiras condições do cotidiano do povo brasileiro. Nesta época o que era apresentado por vários fatores sociais para que o leitor se apropriasse das condições que o Brasil estava passando segundo o costume populacional na cidade e no campo. Segundo Skidmore (1976) a literatura brasileira teve pouca inovação de linguagem ou de forma artística (com exceção do movimento simbolista em poesia, posto no ostracismo pela literatura oficial).

No início do século XX a cultura era marcadamente imitativa europeia havendo um desejo de demonstrar que o país era um condigno posto avançado daquela civilização aos poucos os escritores foram mudando o contexto do debate brasileiro acerca do desenvolvimento nacional, que inicialmente preocupavam-se em discutir a raça como questão populacional e em seguida a mobilização de recursos econômicos e sociais.

No início da república o país ainda tinha pessoas miseravelmente pobre, iletrada, subnutrida e com doenças, nas palavras de Miguel Pereira (apud Skidmore, 1976) o Brasil era “um vasto hospital”.

Em 1914, a maior parte da elite teria dado, explícita ou implicitamente, uma explicação racista a este fenômeno. Neste quadro populacional, os escritores foram dando forma a literatura brasileira que aos poucos foi formando suas particularidades, e um perfil específico em seus personagens utilizando o sentimentalismo a natureza, a identidade nacional e especificamente as opiniões correntes em matéria de raça, que nesta época os romancistas e poetas não podiam evitar, por mais delicado que fosse.

Skidmore (1976) apresenta um quadro literário do racismo brasileiro que era apresentado por vários fatores sociais para que o leitor se apropriasse das condições

que o Brasil estava passando era fruto dos costumes populacional. A vida privada do povo começou a ser apresentado nas histórias, para integrar as fatalidades que a população pobre e negra apresentava a uma pequena parte da sociedade.

1.2..1 Personagens negros na literatura brasileira

Segundo os estudos de Fernandes (2009) os primeiros livros produzidos para as crianças surgiram no final do século XVII. Antes disso, o comportamento negligente e o tratamento hostil contra as crianças eram comuns. Não havia espaço diferenciado do mundo adulto. A infância era uma fase desprezada pela sociedade medieval, reservada somente aos primeiros anos de vida.

Fernandes (2009) explica que a escola tem como uma das funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura. A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor. A autora alerta que a grande questão é saber como a escola se apropria da literatura infantil como instrumento de formação do estudante leitor.

Abramovich (1991) discute como desenvolver por meio da literatura, o potencial crítico da criança. A autora argumenta que o texto literário de qualidade faz a criança pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seus pensamentos. Os diferentes gêneros discursivos devem despertar boas motivações e desenvolver o gosto pelas temáticas, gosto este, segundo a autora, já é uma característica natural das crianças.

Fernandes (2009) completa o pensamento de Abramovich (1991) explicando que o uso da literatura infantil com fins pedagógica distorce sua função principal que não é somente apresentar conceitos, mas sim multiplicar as temáticas, abrir universos de “problematização” e de criação de novos conceitos.

A figura do negro e afrodescendentes não existiam antes de 1850 na literatura brasileira. Segundo Castilho (2004), esse fato pode ser explicado porque o escritor deste século não considerava o escravo e o negro como integrantes a sociedade brasileira. Durante a escravidão a pessoa negra, não era vista como ser humano, era tratado nas fazendas e casas dos senhores como animais. Com a abolição da

escravatura, houve um novo olhar para a literatura brasileira, os negros e afrodescendentes eram retratados como parte de uma sociedade marginalizada, e o escravo foram alvos de muitos romances. A autora explica que o período literário brasileiro teve várias fases entre 1850 e a primeira década do século XX. Entre 1836-1881, o projeto político dos escritores brasileiros estava voltado para a construção da identidade nacionalista, na qual a figura do índio foi a principal fonte para representar o espírito nacionalista, a liberdade e a independência. No final da fase indianista os escritores dão suporte a imagem do negro, contracenando com o índio.

O personagem negro tinha características totalmente adversas do índio: ele apresentava a índole escrava, humilde e submisso aos caprichos das sinhás e seus senhores, a maioria tinha aspecto exageradamente feio e bestial; as mulheres, denominadas mulatas, com a sensualidade aguçada. Para os personagens principais a característica física mudava, eram apresentados com semblantes europeus, no entanto, a condição social não dava espaço para representar a sociedade elitista.

Nesta época surge a fase naturalista (1881 – 1883). Castilho (2004) faz referências em dois romances: “Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães (1875) e o romance “O Mulato” de Aluisio de Azevedo (1881). São dois personagens que apresentam situações diferentes dos afrodescendentes.

A personagem Isaura foi descrita com traços de uma mulher branca, embora fosse mestiça. No romance o Mulato (Aluísio de Azevedo, 1881) o personagem principal negro também é mestiço, neste enredo o autor denuncia o preconceito de raça os limites sociais que na época eram impostas aos negros e afrodescendentes.

Segundo Castilho (2004) a literatura pós escravidão foi fortemente influenciada por duas correntes de pensamento europeu: o Darwinismo Social e o Positivismo, de August Comte. O darwinismo defendia a existência de raças superiores (o branco europeu) e inferiores às escuras (latino americanas) e que a questão racial é primordial para o desenvolvimento do país. No Brasil a nossa população é formada por índios, negros e mestiços, considerados inferiores, tanto cultural como biologicamente, para que o nosso país tivesse uma saída para o desenvolvimento social, cultural e econômico satisfatório era branquear a população com raças mais desenvolvidas, neste caso, os brancos europeus.

Os escritores brasileiros partidários do Positivismo acreditavam que os negros são inferiores por causa das diferentes qualidades que eles viam como características das raças. Enquanto o índio era considerado ativo, o negro era afetivo, forte para o trabalho pesado e fiel ao patrão.

Castilho (2004) e Skidmore (1976) explicam que a Semana de Arte Moderna em 1922, começa a valorizar a cultura brasileira, havendo uma série de festivais que abrangem a cultura plástica, a literatura e a música.

Estes autores explicam que nesta década os artistas consolidaram a revolução estética reunindo conteúdos brasileiros à sua obra inovadora. Alguns escritores preferiram os temas regionalistas, como a história “Macunaíma”, de Mário de Andrade em 1928. Macunaíma representa a figura folclórica do homem do campo na leitura do homem urbanista.

O escritor Monteiro Lobato (in Skidmore 1976) foi precursor do modernismo literário brasileiro, na temática do negro. Sendo o escritor brasileiro que mais denegriu a imagem do negro em seus contos, para os adultos quanto para as crianças. O negro foi considerado animal selvagem, sem cultura, e sempre prestativo ao seu senhor. Castilho (2004) diz que o escritor baiano Jorge Amado elevou a auto estima do negro passando a ter um novo padrão positivo socialmente nos enredos, portanto, a mulher afrodescendente continua com a sua sensualidade e sexualidade, sendo apresentada aos leitores por mulata..

Os costumes sociais começaram a serem apresentados nos contos para integrar as fatalidades que a população apresentava a uma pequena parte da sociedade, Skidmore (1976) apresenta Monteiro Lobato como um dos escritores que mais contribuiu para generalizar a situação do povo mestiço e negro na fase do combate as doenças públicas criando um personagem que representava as condições sócio culturais e econômicas da maioria da população brasileira. Com o personagem “Jeca Tatu”, o escritor fez um debate sobre as causas do atraso populacional da população interiorana, responsabilizando os hábitos de higiene e sociais a comunidade carente por ser a fonte de atraso da saúde pública e da economia da nação. Com esta tese, os escritos de Monteiro Lobato foram publicados na Sociedade Eugênica de São Paulo e Liga pós saneamento do Brasil sendo fonte para mudança de comportamento social da população.

A literatura racista brasileira divulgou, também, o folclore brasileiro, sendo bastante explorado pelos escritores, apoiando-se no comportamento sócio cultural dos africanos e seus descendentes. Skidmore (1976) lembra que o negro e o mestiço foram apresentados na literatura como fonte de folclorização, os quais sempre apresentados com seus saberes populares totalmente sem base científica para o leitor. Silvio Romero reuniu uma impressionante coleção de peças do folclore afro-brasileiro para a sua pioneira História da Literatura Brasileira. Sem a continuação dos estudos e dados de Silvio Romero em 1888, em 1906 o jornalista João do Rio publicou um estudo dos costumes religiosos afro-brasileiros e o médico baiano Manuel Raimundo Querino publicou uma série de ensaios sobre os costumes afro-brasileiros.

Os ensaios de Manuel Raimundo Querino (Vasconcellos, 2009) datados em 1916, apresentavam uma análise dos costumes religiosos, as estratégias laborais e sociais praticadas pela população africana em Salvador, o pesquisador utilizou fotografias e a memória oral dos seus entrevistados. Os argumentos desenvolvidos são, em parte, sustentados a partir dos depoimentos de “velhos respeitáveis”, com os quais Manuel Raimundo Querino dizia ter mantido relações de solidariedade e amizade.

Segundo Skidmore (1976) à parte esses pioneiros, todos relativamente isolados em seus trabalhos e com pouca percussão para as suas descobertas, não havia interesse sério em investigar e interpretar a presença africana ou afro-brasileira na formação social econômica. Os poucos pesquisadores mencionados não tiveram sucessores. Nada foi publicado de vital importância até a década de 30.

1.2.2 O personagem negro na literatura infantil

Barbosa (apud Abramowicz, 2006) em seu artigo faz um pequeno histórico sobre o jogo do discurso literário brasileiro do século XX no que se refere ao preconceito racial. Segundo a pesquisadora, os autores ainda tinham uma visão dos escritores oitocentista, fortaleciam o período da colonização e da monarquia. Apresentava o homem e a mulher negra em figuras degenerativas, transformando estas aberrações em naturalidade com algumas piadas e ditos populares de base preconceituosa, que povoam o nosso cotidiano. Mostrava o negro como ser humilde, infantil e dócil, mais preocupado com a felicidade do homem branco do que sua própria espécie, capaz de

sacrificar sua vida até auto-imolação pela “bondosa” família de seu senhor. Em alguns casos o romancista não explicita, mas revela nas entrelinhas textuais.

Os personagens negros eram agentes coadjuvantes, a proporção em que povoavam as linhas das histórias foram sendo estigmatizados, reduzidos a seres vadios e animalizados (figura simiesca). Suas características físicas justificavam ou definiam seus sentimentos, suas sensações e seus movimentos. Sempre sendo apresentado como objeto e não como sujeito.

Gouvêa (2005) e Lima (2010) fazem um perfil histórico do personagem negro na literatura infantil brasileira. As pesquisadoras estão em comum acordo no que se refere às produções da literatura infantil, pois, o negro não era personagem principal, fazendo parte da cena doméstica, sempre mudo desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial sempre envolvido com a escravidão. Na década de 20 surgem às práticas culturais mais amplas desloca-se a discussão em torno da brasilidade, não mais de negação, mas de afirmação de sua composição racial. Sendo agentes socializadores das crianças brancas, na posição de servidão. Seu objetivo era o de reafirmar a identidade nacional, associado ao folclore brasileiro e marcando com suas histórias, práticas religiosas e valores, a infância das personagens.

Os autores explicam que na década de 30 a presença dos personagens negros começa a aparecer com maior frequência, os anciões eram contadores de histórias demonstrando à presença da cultura africana, como a oralidade, a transmissão de histórias do continente africano, com valor afetivo, contadas por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e simpliciano características, recuperando o passado regatando as raízes nacionais. No entanto, continuava a margem da sociedade, o personagem jovem não aparecia, e quando surgia tinha a posição social de ser perigoso, sem escrúpulos e preguiçoso para os afazeres da sociedade.

Gouvêa (2005) explica que é na perspectiva de resgate folclorizado das raízes nacionais que esses contadores de histórias eram recuperados como depositários de uma tradição situada no passado, a ser registrada e resgatada através da literatura infantil. Excluído do projeto de modernização do país, e afirmado estereoticamente em sua identidade cultural constituidora da brasilidade, o negro assumia um espaço mítico

ao longo da narrativa, negado em sua concretude, mas reificado e folclorizado no imaginário literário.

Outra situação é que os negros eram apresentados pela raça e não pelo nome. Como exemplifica a autora: Negrinho, negra velha, preto velho. Todas as características físicas, culturais e religiosas eram apontadas durante o enredo. Esta conduta literária fazia parte do “pertencimento” racial que concretizava a identidade do personagem diferenciado do personagem branco. Durante este período a sociedade clamava por uma identidade própria com códigos citadinos, onde as práticas sociais de leitura se faziam necessárias, a reforma de ensino buscava implantar na criança o gosto pela leitura, a afirmação de uma família burguesa centrada nos cuidados à infância, consolidando uma literatura voltada para a criança. Este momento foi insistentemente proclamado e celebrado como o “século da criança”.

A autora diz que é inegável a centralidade que a infância assumiu na cultura contemporânea, a ela sendo direcionado todo um mercado de bens simbólicos alicerçados na ideia da sua singularidade e distinção em relação ao adulto. Garantindo assim a interlocução do processo de modernização da sociedade surgindo um novo olhar para o país que permitisse compreendê-lo como nação com uma identidade própria, a chamada “brasilidade”. Destacando uma série de produções artísticas e científicas do período, voltadas para compreender o que é genuinamente brasileiro assumindo contornos próprios em diferentes formações discursivas no campo cultural e científico. A modernidade estava associada a urbanização e o desenvolvimento econômico representados pelos personagens brancos adultos. Os negros eram relacionados a ignorância, ao universo rural e ao passado.

Para melhor compreendermos as características dadas pelos escritores brasileiros, lemos em Wieviorka (1993) que no mundo contemporâneo, o crescimento do nacionalismo parece tantas vezes associado a discursos e comportamentos xenófobos, racistas ou antisemitas, que se é tentado a identificar o racismo, no sentido lato, como o nacionalismo.

Por outro lado, De Certeau (2009, p.81), apresenta as diversas formas que o homem transporta em sua rotina diária a formação de seus costumes sociais e gera suas concepções para outras sociedades. Neste ponto, o fazer do cotidiano leva a sociedade a

organizar-se de acordo com as instituições de poder do consumo. O tempo gera uma leitura dos costumes onde os homens

Podem rastrear as modalidades específicas de práticas “enunciativas”, manipulação de espaços impostos, táticas relativas a situações particulares, abre-se a possibilidade de analisar o imenso campo de uma “arte de fazer” diferente dos modelos que reinam (em princípio) de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino (do superior ao primário) e que postulam, todos eles, a constituição de um lugar próprio (um espaço científico ou uma página branca para escrever), independente dos locutores e das circunstâncias, onde construir um sistema a partir de regras que garantam a sua produção, sua repetição e verificação.

O autor explica que sempre haverá diferenças sociais, econômicas, históricas, entre praticantes (camponeses, operários, etc.) dessas astúcias e os analistas, neste caso, nós. E continua afirmando que toda a sua cultura se elabora nos termos de relações de conflitos ou competitivas entre mais fortes e mais fracos, sem que nenhum espaço, nem legendário ou ritual, possa instalar-se na certeza de neutralidade.

Essa diferença revela interiormente no próprio estudo a ruptura ou o corte entre o tempo das solidariedades (a docilidade e gratidão do pesquisador para com seus anfitriões) e o tempo da redação que põe à mostra as alianças institucionais (científicas, sociais) e o lucro (intelectual, profissional, financeiro etc.) que tem objetivamente nessa hospitalidade o seu meio.

Início do século XXI é decretado a Lei Federal Nº 10.639/03 com ela a literatura brasileira passa a ter um novo espaço, a literatura afrodescendente, onde os escritores devem contar histórias que elevem a autoestima das crianças e jovens negras e afrodescendentes. Neste sentido, Lima (2010), diz que a pouca idade do leitor e poucos elementos para se defender do ataque violento do racismo simbólico é apresentado na literatura. A questão atinge o setor editorial com a demanda vinda dos meios educacionais, sobretudo a partir da conquista histórica da Lei Federal Nº 10.639/03 que integra o tema racismo no debate pedagógico maior. Os livros infantis ainda podem apresentar formatos de fixação preconceituosos e estimular estereótipos evocando atitudes discriminatórias.

A antropóloga continua afirmando que todo projeto editorial tem seus propósitos. Quando relançam obras do passado. Se mostrar alheio ao fato de algumas obras se

aliarem à condenação da religiosidade de matriz africana, ou a facilitação de apelidos promovidos pelos compêndios é reificar a invisibilidade do racismo para o leitor negro.

Arboleya (2008) em seu artigo cita Bakhtin (apud Arboleya 2008) quando este diz que as narrativas nos livros infantis funcionam como estratégias formadoras de consciência, isto é, a leitura de uma história, um conto, uma narrativa pode proporcionar a oportunidade de se deparar com situações vividas pelas personagens que provocam sensações, reflexões e formas de identificação que acrescentam valores na consciência do leitor ao se identificar com os personagens, gerando assim, um conhecimento ético e estético.

A escola ao escolher o livro didático, deve ter muito cuidado com as histórias e os textos que apresentam personagens de origem negra. A pesquisa de Sant'Ana (apud Munanga, 2001), registra que o preconceito atualmente ainda é apresentado nas ilustrações e textos onde os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão representando uma sociedade inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados.

Sant'Ana (apud Munanga, 2001) revela que a família negra não está comumente ilustrada no livro didático, o negro é desprovido de família, os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e mais inteligente, a formação étnica brasileira é apresentada no passado onde negros e índios são conhecidos como povos que não existem mais em nosso século.

Segundo Pinto (1993), as características dos personagens negros nos livros didáticos e alguns para didáticos são puramente oriundas do racismo do não negro, querendo sempre mostrar ao leitor a inferioridade das culturas de outros povos. O preparo dos professores diante das questões raciais mostra que a falta de informações ou despropósito para a violência simbólica racista é mais uma forma de assumir o preconceito ou não saber desconstruí-lo.

A Lei Federal N°10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE). Ensino Fundamental. Meta II declara que deve ser mantido e consolidado o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

Cabendo ao professor programar qualquer ação visando a multiculturalidade e a erradicação de atitudes discriminatórias, através do material didático do currículo. Um professor aberto e receptivo a essas propostas será um mediador eficiente das mesmas, tanto na tarefa de transmiti-las aos alunos, como na própria interação que manterá na sala de aula, como representantes de culturas não brancas. Cabendo ao professor a sensibilização para essas questões e adquira competência para tratar das mesmas.

1.3. Currículo

Apple (2008) explica que o currículo é fruto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Diante deste discurso há no Brasil trabalhos de pesquisadores como o de Cavalleiro (2000) Abramowicz (2007), Munanga (2001) entre outros, os quais insistem na necessidade de desconstruir o padrão curricular branco.

A representação curricular atualmente está sendo feita pela linguagem, uma vez construída produz forma ou forja a realidade. De acordo com Silva (2008), esta situação passa a ser impregnada de poder em sua constituição ao mesmo tempo em que seus efeitos criam e reforçam relações de poder.

Neste sentido, Silva (2008) e Apple (2008) estão em comum acordo quando afirmam que o poder é visível no currículo, através dele pode ser selecionado o que é legítimo e o que não é. Criando situações subalternas e dominantes. Desta forma, à medida que o processo de representação privilegia um grupo como dominante, este passa a ser como padrão legítimo, fazendo com que o outro grupo seja subalterno e excluído. O currículo é constituído de múltiplas narrativas, podendo utilizar o discurso do grupo dominante, neste contexto, as histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas.

Para Silva (2000), no currículo o outro cultural é sempre um problema, pois a nossa identidade está sempre presente. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo um problema pedagógico curricular. Sendo um problema social em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável.

Sendo um problema pedagógico e curricular, o estudante passa a ser explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até a violência na escola. Segundo o autor, o outro é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra raça, outra nacionalidade, por fim, o outro é o corpo diferente.

Durante séculos políticas públicas voltadas para a educação brasileira apresentou historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. De acordo com o Decreto Lei Nº 1.331/1854, não era permitido a admissão de escravos nas escolas públicas e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Neste sentido, o Decreto Lei Nº 7.031/1878 exigia que os negros só pudessem estudar no período noturno, onde diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Após a promulgação da Constituição Nacional de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes que historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

A educação constitui um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e o papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, buscando estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade abrindo caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação constata-se a necessidade de políticas específicas que reverta o atual quadro. Para Rodrigues (in Abramowicz, 2007) o compromisso da educação com a hegemonização cultural a partir de uma matriz eurocêntrica passou a ser questionada com maior veemência a partir de 1970, por ativistas do movimento negro e alguns pesquisadores, analisando os conteúdos escolares e seus estereótipos.

Percebendo o branqueamento amputado na universalização dos pressupostos e termos de uma única cultura, o Movimento Negro denunciou esse modelo educacional, que teria servido como um espaço/instrumento de apagamento da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos estudantes afrodescendentes. Foi uma questão discutida em diversos congressos, encontros e simpósios organizados.

De acordo com Abramowicz, (2007) as legislações fundamentam e orientam as políticas educacionais e se afiguram como condição básica para a tomada de uma nova postura diante do problema, seja por parte de educadores, estudiosos, operadores do direito e demais atores sociais.

Partindo deste princípio, vemos que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) no Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Art. 5 decreta que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, havendo a garantia de brasileiros e estrangeiros residentes do país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Para a prática do racismo a lei estabelece que este ato seja crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Diante dos direitos e deveres escolares a Lei Nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases no que se refere aos Níveis de Modalidades de Educação e Ensino registra no capítulo II – Da Educação Básica. Seção I – Das disposições Gerais, Artigo 26 que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, uma parte diversificada de conteúdos voltados para as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do estudante.

1.3.1 Lei Federal Nº 10.639/03 e Currículo Escolar

A Unesco (2008, p. 11) explica que a Lei Federal Nº 10.639/03 tem por objetivo:

promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnicorracial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas.

Zeichner (1993) aponta o papel da escola no que se refere aos conhecimentos socioculturais acerca dos diversos grupos, cabendo aos profissionais em educação conhecer com maior propriedade a comunidade em que a escola está inserida diante do contexto sócio, econômico, cultural, afetivo e familiar dos estudantes.

A aprovação desta Lei Federal Nº 10.639/03 modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, ao instituir a obrigatoriedade dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal que devem incluir aulas sobre questões étnico culturais em seus currículos, apresentando conteúdos que comentam as diferentes culturas e etnias sobre a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Abramowicz (2006) diz que o conteúdo programático deve abranger 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. As áreas disciplinares trabalhadas são Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Segundo pesquisas da Unesco (2008) a Lei Nº 10.639/03 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para ser retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional a Lei Nº 10.639/03 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional.

Martins (2007) explica que a busca de uma identificação comum que a identidade negra poderá ser construída, com base com o seu passado histórico em sua cultura e nas lutas que tem que travar no seu cotidiano para alcançar o respeito e reconhecimento, portanto, todo este trabalho deve ser feito através da conscientização.

Outro enfoque é o currículo escolar em relação à cultura afro-brasileira. Silva (2007) verifica que para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não deve ser feita apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

O professor deve perceber as diferenças culturais e as relações raciais existentes em sua sala de aula, considerar a identidade dos negros, respeitar seu modo de ser e pensar o mundo, considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro.

Silva (2007) em seus estudos diz que a lei N° 10.639/03 amplia os conteúdos sobre a história da África e a diáspora dos africanos no Brasil. Não permite a carência da noção de diversidade dos afro-brasileiros. O professor deve fazer a interdisciplinaridade com os temas que abordam a cultura afrodescendente construindo uma ponte da África antes dos colonizadores, a diáspora no Brasil e a África atual, introduzir ferramentas didáticas atuais promovendo a integração através das disciplinas com projetos interdisciplinares, como fonte de integração para que toda a escola trabalhe com o mesmo objetivo e tenha uma linha de combate ao preconceito interracial.

Segundo Gomes (2001), devemos garantir que a escola seja igual para todos, respeite e reconheça a particularidade do povo negro e que não dependa apenas de preceitos legais e formais. Estes conceitos explicam que crianças negras e não negras, mulheres e homens negros e não negros sejam tratados com igualdade, independente da cor da pele, etnia, religião e cultura.

Silva (2007) afirma que no Brasil a história da população negra foi amplamente documentada por sua condição escrava, mais do que isso, a literatura sobre a escravidão predominou uma visão que insistiu em circunscrever o negro e a negra, em três condições: primeiro, na esfera econômica como mercadorias, segundo na esfera da cultura como exóticos e por último na esfera política como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva.

Abramovicz (2006) confirma que os processos intra-escolares citados são decorrentes de alguns fatores, e isso faz com que a instituição escolar em seu planejamento pedagógico e curricular inclua as contribuições dos negros no desenvolvimento da nação e sua cultura que tanto se faz presente no cotidiano escolar. A influência africana e dos afrodescendentes é muito expressiva no idioma, alimentação, religião, música, dança e outros aspectos.

Para Martins (2007), os professores devem tornar suas aulas espaços abertos para o diálogo, entendendo outras culturas e respeitando as etnias que formam a população

brasileira, mostrando as crianças outros tipos de belezas. A estética predomina o imaginário social, produzido pela mídia e difundido por todos os equipamentos produtores de sentido, que é a ênfase e o predomínio absoluto de uma estética branca, portanto, neste processo social a criança negra não se vê representada em nenhum lugar, nem mesmo nos livros didáticos.

Adorno (1999) nos alerta que não se pode desconsiderar a história da formação do povo, com a escravidão gerando comportamentos de servidão, de mando e de submissão, em que o indivíduo é desrespeitado na sua condição fundamental de pessoa humana e tratado como “objeto” de manipulação dos seus “proprietários”.

Gomes (2007) defende a tese que a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionamento contra os processos de colonização e dominação. O educador deve perceber os contextos sociais que foram naturalizados e inferiorizados, sendo tratadas de forma desigual e discriminatória. Entender, também, o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.

A autora vai além quando defende que o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico constituindo uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Segundo Silva (in Gomes, 2007, p.23)

O currículo, o conhecimento e a cultura são produzidos no contexto das relações sociais e de poder, não esquecendo o processo de produção - no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais - significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Gomes (2007) afirma que não devemos pensar currículo como coisa ou listagem de conteúdos, devemos criá-lo a partir das experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: nas ações (o que fazemos) e nos efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o

indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares).

Portanto, não faz sentido o professor continuar mantendo um currículo monocultural, etnocêntrico onde sua sala de aula compõe a diversidade cultural, seus alunos tem vivências diferenciadas. Segundo Moreira e Silva (2008) é necessário desnaturalizar e historicizar os currículos, com o propósito de percebermos quais os reais valores que estamos repetindo, e quais valores realmente querem para a nossa sociedade.

Como afirma Leite (2003) se queremos uma escola para todos devemos considerar o multiculturalismo onde os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento são substituídos pelos diversos contributos. Sabemos que os atores das salas de aulas exigem do professor a capacidade de flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar

1.4 Linguagem de imagem

Segundo Peixoto (in Bianco, 2004), novos meios de expressão atualmente está sendo incorporados nas pesquisas de ensino e ciências sociais. O uso da linguagem de imagem tem mais expressividade e força metafórica, condensa, tornando a percepção dos fenômenos sociais mais sensíveis, já que é mais alusiva, mais elíptica e mais simbólica.

Segundo Carvalho (2005) a palavra "ilustrar" vem do latim, "ilustrare", e significa "lançar luz ou brilho, ou tornar algo mais evidente e claro", clarear o texto através da imagem tendo a função de colaborar para facilitar as expressões que prescindem de barreiras linguísticas, facilitando a compreensão de uma mensagem. A ilustração foi o primeiro meio de expressão gráfica realizada pela humanidade. Desde as pinturas rupestres até os atuais infogramas, passando pelos ideogramas de culturas como a egípcia e as pré-colombianas, foi sempre o método mais direto de comunicação, já que não precisa de um código abstrato de leitura.

Alegre (in Bianco, 2004) cita Barthes (Bianco, 2004) quando este registra que uma imagem vale mais do que mil palavras e que toda imagem é portadora de uma dupla mensagem. Sendo uma codificada (conotação), que remete a um determinado saber

cultural e seus significados, e a segunda, não codificada (denotação), cujo caráter analógico pressupõe a capacidade da imagem de reproduzir o real. Neste sentido, a imagem é capaz de provocar uma cadeia flutuante de significados entre a linguagem literal denotada e a linguagem simbólica conotada, o conteúdo destes elementos varia conforme o tipo de iconografia que está sendo analisado.

Alegre (in Bianco, 2004) vai além quando diz que a ideia dos conjuntos simbólicos contidos nas imagens expressam uma retórica na qual os símbolos mais fortes de uma cultura são reificados em um discurso icônico que os naturaliza, daí as imagens são usadas em diversos meios de comunicação. Neste sentido, o livro infantil tem uma linguagem quando apresenta sua ilustração.

Abramovich (1991) explica que o resultado visual dos livros infantis pode ser bonito, no entanto alguns livros transmitem em suas ilustrações preconceitos raciais. Segundo a autora o preconceito não passa apenas através de palavras, vai além, passa também, através das imagens. Os estereótipos estéticos dos contos de fadas definem as personagens em boas e más, simpáticas e as terrificantes, as confiáveis e à lealdade eterna. As que estão e estarão no centro da ação e as que nunca deixarão de ser meras coadjuvantes, simplesmente porque passam bem longe das personagens bonitas.

Alegre (in Bianco, 2004) diz que os livros infantis são ilustrados com personagens apresentando características reforçadas no ético e no estético. O personagem negro sempre é desenhado em funções de serviçal (setor doméstico ou industrial tendo um uniforme profissional definindo seus limites nas atividades acima citadas). Em outro caso, está desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e na vida. A mulher negra é a cozinheira ou lavadeira, sempre gorda e nádegas avantajadas. Tem um bom coração e colo amigo expressos nas imagens e nas entrelinhas do texto. Suas posições sociais estão aquém de serem princesas.

Abramovich (1991) cita uma lista das qualidades dada às ilustrações aos negros: se for ladrão ou marginal é pobre; desdentado, sujo, com roupas rasgadas, feio e bastante assustador. Pode surgir como malfeitor de origem oriental incontestemente, com turbante e todos os trajes de sua cultura, tendo o propósito para não deixar nenhuma dúvida sobre sua proveniência asiática.

Por outro lado as imagens graciosas são oferecidas as personagens da raça ariana. Elas representam a fada, a princesa, a mocinha. Estão sempre com cabelos longos e

loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada. Quanto ao mocinho, o príncipe, é alto, corpulento, forte, elegante, bem barbeado, sempre com aspecto de quem saiu do banho, mesmo depois de ter cavalgado dias a fio e enfrentado mil perigos de toda espécie de qualidade.

Luria (1979), Piaget (1973), Pillar (1996), Derdyk (1989), Abramovay (2006) explicam que a imagem de representação, a nossa memória não conserva passivamente a marca do percebido, mas reúne toda uma série de impressões, analisando o conteúdo do objeto, generalizando essas impressões e unificando a própria experiência direta com os conhecimentos.

Segundo Piaget (1973) e Pillar (1996) o desenho da criança compartilha mais intimamente, por um lado, as fases da evolução da percepção e da imagem mental, subordinando-se às leis da conceituação e da percepção. Por outro lado, participa da plasticidade no brincar, constituindo-se em meio de expressão particular. Sendo um sistema de significantes construído por ela e dóceis às suas vontades. Ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e o conhecimento imaginativo.

Derdyk (1989) explica que na história da humanidade o desenho sempre esteve presente. Desde o homem das cavernas ao homem da era industrial. O desenho é a autonomia e a capacidade de abrangência do meio de comunicação, expressão e conhecimento do indivíduo.

Para Derdyk (in Silveira, 2010, p.91) “O processo de aquisição da representação da figura humana nos faz pensar na nossa própria constituição como ser no mundo. A representação da figura humana estabelece vínculos de identidade profunda”.

Pierre Francastel (apud Derdyk 1989) diz que o desenho da criança não reproduz as coisas mas traduz a visão que delas se tem, a criança exprime no desenho menos o modelo que a atividade perceptiva do sujeito; o desenho não é leitura mas ação.

Motta (apud Derdyk, 1989) registra que no desenho das crianças a percepção é sempre criativa. A gente vê com o corpo inteiro, muito mais ainda, com a visão de muitos outros, sendo a visão da cultura, a visão da história. Ele explica que a percepção está comprometida com a noção de imagem. As imagens não são cópias reprodução mecânica do original. É a interpretação, elaborando correspondências, relacionando,

simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito.

Seguindo esta teoria Bianco (2004, p.12) apresenta o pensamento de Burnet (apud Bianco 2004) quando este afirma que

as imagens visuais parecem conter não somente mensagens, mas também os mapas necessários para compreender essas mensagens. No momento em que se realiza um tipo particular de investimento na imagem, o contexto da comunicação adquire um significado cada vez maior. Tendo o resultado diferente de imagem, dependendo da especificidade cultural e da história.

Abramovay (2006) na ótica de Cavalleiro (1998) a pesquisadora adverte que imagens construídas acerca de indivíduos negros e brancos, podem ser interiorizadas, no decorrer da sua formação, por meio dos processos socializadores. A autora alerta que cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito de um grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto.

Derdyk (1989), acrescenta que a criança lida com os elementos do tempo e do espaço. O ato de desenhar congrega o presente com o passado e um futuro. As imagens nascem da observação, da memória, da imaginação, podendo relacionar a observação com o presente, a memória com o passado e a imaginação com o futuro.

Samain (in Bianco 2004) defende as teorias de Ernest Gombrich (In Bianco 2004) quando se refere a imagem visual, segundo a escritora este historiador da arte diz que a significação de uma imagem permanece em grande tributária da experiência e do saber, a imagem visual não é uma simples representação da realidade e sim um sistema simbólico.

Para Samain (in Bianco, 2004) o produtor da imagem busca a objetividade de um olhar posto sobre um mundo que tenta desvendar, fazer entender para outros que nunca estiveram lá. O signo visual é, antes de mais nada, um signo dado para ser visto.

1.4.1 O silêncio diante do preconceito racial na escola

Oliveira (2007) diz que o cotidiano escolar brasileiro está impregnado da democracia racial, pois o currículo proposto direciona a cultura da classe dominante.

Representando a não totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica, não desprezando as diversidades culturais trazidas pelos estudantes. Para a autora a proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca aos professores o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Abramowicz (2007) e Cavalleiro (2000, 2001), apontam situações onde as crianças negras e não negras, os professores e demais agentes da educação enfrentam o silêncio do racismo nas escolas públicas. As autoras denunciam que a escola apresenta uma base conservadora e excludente pautando um modelo de currículo que poderíamos denominar “embranquecido” diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para a integração e o reconhecimento dos alunos negros.

A escola brasileira defende o padrão hegemônico de cultura, de estética, de história eurocêntrica priorizando o homem branco como modelo. No entanto, este modelo deve ser questionado, pois valoriza os que nele se enquadram e avaliam negativamente todos os que dele se afastam. As questões referentes a raça, orientação sexual ou gênero, que são comuns no cotidiano escolar, não são consideradas relevantes nem são tratadas nos conteúdos escolares. Cavalleiro (2001, p.7) explica que:

A discussão sobre a condição de humanidade é um ponto importante para alcançar a compreensão que os alunos tem acerca do racismo nas relações com os colegas e seus discursos para refutá-la. “nas escolas o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo, da nossa humanidade.

Esses pontos são sentidos por crianças negras que frequentam uma escola que (re)produz o racismo em seu interior. A autora afirma que estas crianças não encontram nas escolas modelos que legitimem ou afirmem positivamente a sua etnia. A história do seu povo é deturpada e inferiorizada em relação a história dos outros povos. Há os termos pejorativos associados com animais e fenômenos da natureza (sempre associados à melanina, fibra do cabelo, formato do nariz). O silêncio contra o racismo impera nas dependências da escola, levando a pessoa a ter o pior desempenho escolar,

as maiores taxas de evasão e repetência, trazendo a desvantagem para com as crianças brancas.

Abramowicz (2007) afirma que segundo dados do relatório de Desenvolvimento Humano Brasil (DHB), em 2005, referente ao racismo, a pobreza e violência, apontam que a democracia racial é um mito. O relatório do editor chefe Carlos Lopes explica que o Brasil convive, há séculos, com uma barreira que trava o desenvolvimento humano de parte significativa de sua população no qual o racismo é um obstáculo de caráter tanto institucional (por meio das políticas que ignoram a população negra e indígena) quanto socioeconômico (por meio da desigualdade social que segrega parte da população nas áreas mais pobres do país).

Lopes (1995), conclui que as crianças e os jovens negros tem na escola uma experiência frustrante, onde são sempre punidas porque desconhecem a língua culta; discriminadas porque estão pobremente vestidas; são marcadas por receber sucessivas reprovações como prêmio de origem. A escola reforça este perfil fazendo com que a criança se veja e veja o outro, deixando o sujeito ridicularizado, discriminado e finalmente excluído, diante de todos e muitas vezes diante do professor que muitas vezes silenciam ou participam, direta ou indiretamente dessas situações.

Rossato, Gesser (2001, p.22) argumenta que:

O afrontamento de tais barreiras, invisíveis e visíveis, coloca muitas crianças de origem não branca numa posição de resistência. No entanto, outras crianças assumem uma posição chamada, em inglês, *racelessness* (decomposição racial). Essas crianças abandonam sua tradição cultural ou étnica e se vêem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada para serem bem-sucedidas e terem acesso ao grande desejo de .subir na vida. e alcançar assim o objetivo almejado, ou mais próximo do almejado. Esse fenômeno é caracterizado como uma busca de descolonização por meio da imitação do comportamento branco tido como dominante.

O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (in Abramowicz, 2007) registra que o racismo brasileiro manifesta-se em gradação, atingindo mais as pessoas com o fenótipo mais próximo da ancestralidade africana e matizando as discriminações conforme a aparência se aproxime do fenótipo branco. Neste sentido, Oliveira (2001) defende uma proposta educacional multiculturalista, pois segundo a autora, o currículo monocultural deve ser revisado, ter investimento na

formação do profissional do educador possibilitando uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica.

Segundo a autora, a escola precisa mostrar aos estudantes que existem outras culturas, tendo o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro. Os professores não devem apenas conhecer os mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, mas ampliarem os conhecimentos antropológicos, percebendo as diferenças étnicas culturais sobre a realidade cruel e desumana do preconceito racial. O currículo multicultural deve envolver a escola diante da problematização da realidade do estudante.

Para Oliveira (2001) a escola por ser um espaço privilegiado da diversidade cultural deve trabalhar as diferenças fazendo com que o professor seja um mediador do conhecimento, facilitando o processo ensino aprendizagem voltada para a criticidade extraindo dos estudantes seus saberes extraindo deste conhecimento o que ele tem de valor universal.

Cavalleiro (2000), baseada em suas investigações nas unidades escolares brasileiras registra que, atualmente o quadro curricular se mostra desvantajoso para o negro nas escolas brasileiras. O racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não. Conseguir lançar alguma luz sobre os conflitos étnicos no âmbito da educação escolar representa o interesse central de muitos pesquisadores que estudam essa questão. Para Cavalleiro (2000) o “ritual pedagógico do silêncio” exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros da sociedade brasileira e “impõe às crianças negras um ideal de ego branco”. Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças negros e brancos.

Entretanto, esse aspecto torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço escolar: cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças negras na sociedade brasileira. Desta forma o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca / européia predominante nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco.

São acontecimentos que podem parecer simples no cotidiano escolar, porém é revelador de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels. Esses acontecimentos

contribuem para a não aceitação das características raciais do grupo que a criança pertence e fortalece o desejo de pertencer ao grupo não negro.

A autora chama atenção às formas de carinhos que as professoras dão aos seus estudantes negros. Identificando-os pela cor da pele e características físicas raciais para diferenciá-los, constitui um aspecto que merece mais atenção de quem está observando. E que não podemos esquecer de que essa diferenciação representa um problema, pois vigora no país uma hierarquia racial.

Segundo Cavalleiro (2000), os comentários sobre as questões raciais feitos na presença das crianças podem ser, por elas, interiorizados e reproduzidos nos demais espaços da sociedade. São tratamentos que denotam desrespeito e podem constrangê-las. A falta da acolhida, quando uma criança reclama que está sendo discriminada, faz com que a mesma fique silenciosa podendo repetir esta ação negativa. Devemos despertar para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço. Não é tarefa apenas da educação a transformação da sociedade, mas espera-se que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas.

Para a autora, a educação não racista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos para a prática da cidadania. Precisamos entender que a criança negra não é moreninha, marronzinha, nem pretinha. Se ela reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. Ao invés de chamá-la de moreninha para disfarçar sua negritude devemos é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo.

Andrews (apud Silverio, 2002), tenta mostrar como o sistema de categorização racial brasileiro tem sido dinâmico no tratamento da mistura de raças. Para o autor o centro do debate tornou-se a existência de uma categoria racial intermediária, que aparece normalmente nomeada como mulato, o pardo e ou moreno, que seria o fator de distinção do sistema classificatório brasileiro. Ao contrário do pardo ou do preto, o moreno não indica automaticamente ancestralidade africana. As discordâncias sobre o modo de categorizar os morenos no sistema brasileiro podem desvendar a dimensão política da nossa classificação racial. Neste caso, o moreno seria uma categoria dissolvente da polaridade negro e branco, isto é, nele estaria contida a síntese brasileira.

Cavalleiro (2000) relata que existem situações de conflitos nas falas das professoras e estudantes negros. Onde o racismo está explícito nos comportamentos contra os estudantes negros e o grande apreço para com os estudantes brancos. A autora sinaliza que estes comportamentos estão fazendo com que as crianças brancas tenham infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os negros.

Cavalleiro (2000) explica que há na escola, professoras que se dizem (e se sentem) compromissadas com o seu fazer profissional, mas mostram-se cegas para as suas ações, principalmente quando questionadas sobre as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da pré-escola.

Cavalleiro (2000) registra também, o comportamento dos pais diante da violência simbólica no que se refere ao preconceito de cor, crença e cultura afirmando que paralelamente ao que estão sendo apresentadas na escola, as famílias também preparam seus novos membros para a vida social desconsiderando o caráter multétnico da população, o pertencimento a um grupo específico e, mais ainda, o racismo secular que impera na sociedade brasileira.

Diante destas situações, a autora explica que o silêncio vivenciado pelas crianças negras faz com que tenham conflitos pessoais, baixa autoestima e desestímulo na aprendizagem cognitiva. Todo este processo deve ser investigado na escola, no entanto, a nossa realidade tem uma cultura pedagógica que não investiga este silêncio e o porquê desta violência racista.

A autora faz um alerta para a discussão sobre a discriminação no ambiente escolar fazendo com que percebamos a discriminação com crianças e adolescentes negros. Que são objetos de diversas modalidades de racismo: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, negação da filosofia de vida, negação da nossa posição como seres iguais. Na prática, a cultura negra passa a ser o folclore dos órgãos públicos e nas escolas.

Cavalleiro (2000) afirma que cabe aos agentes educacionais terem um discurso direto positivo direcionado as crianças e adolescentes negros, com elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou por seu comportamento garantindo aos grupos discriminados que também recebam estímulos, sempre pronunciados de

maneira clara e direta. Valorizando a cultura familiar ou o grupo racial ao qual pertence à criança. Contribuindo provocações, de sentimento de pertence ao cotidiano escolar.

Podemos citar as inquietações de Bourdieu (2010) quando comenta que “o sistema escolar contribui para legitimar diferenças que são de origem – social, cultural, econômica – por meio de classificações de desempenho”. Uma função do sistema de ensino seria assegurar o consenso das diferentes frações acerca de uma definição minimal do legítimo e do ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos, do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado.

Bourdieu (2010), afirma que a escola vê os estudantes por igual, sem considerar suas diferenças, seus direitos e deveres, sancionando as desigualdades iniciais diante da cultura. O discurso da escola é igualitário, desconsiderando o capital cultural que o estudante herda da família. Este capital se refere ao sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados.

Para o autor, as lutas em torno da identidade étnica ou regional, quer dizer, em torno de propriedade (estigmas ou emblemas) ligada à origem através do lugar de origem, bem como das demais marcas que lhe são correlatas, constituem um caso particular das lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, de fazer e desfazer os grupos.

Bourdieu (2010) explica que o móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, tão logo se impõe ao conjunto de um grupo, estabelecendo o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo que está na realidade da raiz.

Segundo o autor, a herança cultural difere de uma classe social para outra e é determinante para o sucesso ou o fracasso escolar. A escola recebe crianças com capitais culturais diversos, sendo muitos destes bastante discrepantes da cultura escolar, a escola não tem conseguido cumprir sua real função, a saber, desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como mais nobres.

Para Bourdieu e Passeron (1975) a violência simbólica representa o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente que manipula o outro grupo fazendo-o de fraco,

inseguro e sujeito a dominação que sofre a sociedade. Neste sentido, a escola apresenta os mecanismos do capitalismo: a reprodução da cultura simbólica ou a ideologia da elite. E a reprodução das estruturas de classes a qual atua na própria realidade social.

A violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, doutrinando o pensamento dos sujeitos induzindo-os a reforçarem a ordem vigente.

Cavalleiro (2000) diz que deve existir uma observação minuciosa e maior participação dos professores em sala de aula observando a convivência entre os alunos e a comunidade escolar no geral, pois, os professores desconhecem a história e a cultura do povo negro e silenciam diante das situações de discriminação que as crianças vivem.

Para Martins (2007) o silêncio da escola em relação ao preconceito racial colabora para que as crianças negras e não negras tenham uma visão distorcida de si mesmas. As não brancas se sentem superiores e as negras inferiores. Cabe a escola aproveitar as diferenças entre as crianças oportunizando diálogos com as construções de ideias pré-concebidas pelas crianças. A rigidez de pensamento e posturas impossibilita saídas para os preconceitos raciais.

O professor atento a violência simbólica entre os estudantes e toda a comunidade escolar verá que é necessário uma mudança de comportamento dos agentes formadores da mesma, gerando um índice de reprovação nas unidades públicas em relação às desigualdades raciais diante a educação escolar. A comunidade escolar e as famílias devem refletir sobre a estrutura dos currículos, os tempos e os espaços escolares.

A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica e da negação, do desprezo do medo do diferente, principalmente quando se refere aos ancestrais africanos.

CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Questão da pesquisa:

No cotidiano escolar, qual a práxis pedagógica do professor diante do preconceito étnicorracial em sala de aula?

2.2 Objetivos:

2..2.1 Geral:

Analisar a concepção dos professores da rede municipal do Recife em relação ao preconceito étnicorracial apresentado no cotidiano em sala de aula.

2.2.2 Específicos:

Para percorrermos esse caminho elencamos os seguintes objetivos específicos:

Analisar o cumprimento da Lei Federal Nº 10.639/03 nas séries iniciais do Ensino Fundamental em cinco escolas da rede municipal de ensino do Recife;

Identificar no discurso dos professores e no interdiscurso dos estudantes se há atitudes de silenciamento em relação ao preconceito racial em sala de aula;

Identificar se há a desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento através dos gêneros literários apresentados em sala de aula.

2.2 Método

Esta investigação pode ser classificada como pesquisa quali-quantitativa, sob forma de levantamento, de acordo com os resultados obtidos. A escolha do enfoque quali-quantitativo justifica-se por ser considerada a mais adequada para compreender a

interação dos professores com os estudantes diante do preconceito racial apresentado em sala de aula.

Segundo Silva; Menezes (2001) a pesquisa quali-quantitativa é considerada um método de estudo que integra análise estatística e investigação dos significados das relações humanas. Possibilitando melhor compreensão do tema investigado, facilitando a interpretação dos dados obtidos.

Para Richardson (1999) o método quantitativo ao longo dos anos foi aperfeiçoado para poder ser explicado e predizer o comportamento humano. Este método é utilizado nas ciências sociais. Os dados consistem em significados sociais, e à sua interpretação e compreensão não podem ser assimiladas ou reduzidas a descobertas e avaliação de dados observáveis. É fácil demonstrar que os conceitos básicos de qualquer marco teórico, nas Ciências Sociais, expressam atitudes específicas em relação ao homem, à organização da sociedade, às relações entre indivíduos ou grupos.

Richardson (1999, p.78) afirma que “Trabalhar com um ou outro marco teórico implica aceitar o posicionamento e se comprometer com os valores morais e políticos nesse marco teórico”.

Para os defensores de uma abordagem qualitativa, conforme Martins (2004, apud Messias, 2010,p.36),

Não é possível dissociar a atividade científica de uma preocupação ética e de um compromisso do pesquisador como a busca de respostas às questões sociais que circunscrevem todo e qualquer problema de pesquisa. Assim para o pesquisador qualitativo, objetividade “provem de critérios que serão definidos pelo pesquisador qualitativo em relação aos problemas que ele está investigando.

Desta forma percebemos nos registros de Pimenta, Ghedin & Franco (2006) e Deslandes (2009), que um objeto investigativo exige sempre uma preocupação metodológica que esteja suficientemente amadurecida, o qual dará suporte para que o sujeito não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo.

Segundo Abramovay (2006, p.43) esta compreensão é a de que as percepções não esgotam nas representações que se fazem, contudo tem-se evidenciado que as representações contidas na linguagem são passíveis de serem pinçadas e interpretadas.

Ao coletar dados que informam sobre relações e interações sociorraciais no espaço escolar, bem como o impacto que causa relações racialmente conflituosas no desempenho escolar de alunos negros, exige a manipulação de instrumentos apropriados para essa finalidade. Subjetividades que colaboram para a construção de identidades e que são reivindicadas pelos atores que interagem em momentos de negociações sociais, sejam elas de pertencimento, negação, recusa ou solidariedade, dentre outras, puderam ser criteriosamente trabalhadas para que auxiliassem nas reflexões apresentadas.

Gómez (apud Pimenta, 2006), explica que a pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar a diversidade metodológica, extraindo dados da realidade com o fim de ser contrastados a partir do prisma do método. Possibilitando realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariarem informação por meio do processo de triangulação, contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade.

Richardson, (1999), Pimenta, Ghedin e Franco (2006), Watson (1985, apud Pimenta, 2006) e Demo (2009) afirmam que o objetivo desta produção é de uma descrição coerente e iluminadora de uma situação baseada no estudo consistente e detalhado dessa situação. Na qual devemos refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação.

A pesquisa propõe ser um instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor. Neste caso a pesquisa qualitativa passa a ser pertinente quando caracteriza com descrições detalhadas as situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis.

A informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que se diz, e o sujeito-objeto também.

Gonzaga (apud Costa, 2002) explica que segundo Taylor e Bogdan (1986) os métodos qualitativos são humanistas. Quando reduzimos as palavras e atos das pessoas a equações estatísticas, perdemos de vista o aspecto humano da vida social. Se estudarmos as pessoas pelo método qualitativo, podemos conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade. Como nosso

interesse é mostrar e perceber o comportamento das pessoas diante das relações raciais, não é viável utilizar dados estatísticos para comprovar seus relatos.

2.3.1 *Locus da pesquisa*

Esta pesquisa foi realizada em Recife, capital do Estado de Pernambuco, região nordeste do Brasil. Recife possui uma área de 217.494 Km² e uma população de 1.561.659 pessoas. (Brasil, 2011). Com 94 (noventa e quatro) bairros divididos em seis Regiões Político Administrativas (RPA). RPA 1, Centro com 11 (onze) bairros, RPA 2, Norte são 18 (dezoito) bairros; RPA 3, Noroeste com 29 (vinte e nove) bairros; RPA 4, Oeste centralizando 12 (doze) bairros; RPA 5 Sudoeste com 16 (dezesesseis) bairros e RPA6, Sul com 08 (oito) bairros. Escolhemos 05 (cinco) escolas em 03 (três) Regionais Políticas Administrativas (RPA's). Duas escolas localizadas na RPA 2; 01 (uma) na RPA 3; 02 (duas) na RPA 5.

Mapa 01

Mapa do Estado de Pernambuco destacando as seis RPA's da cidade do Recife.



Fonte: Mapa da cidade do Recife dividido em Regiões Político Administrativa – RPA

Escolhemos cinco escolas da rede municipal de ensino do Recife distribuídas em três RPA's. conversarmos com as dirigentes destas escolas e os estudantes fomos informados que são descendentes de negros e outras etnias. No universo destas escolas temos 1.426 (mil quatrocentos e vinte e seis) estudantes.

Analizando as pesquisas de Hill & Hill (2005) ao realizarmos uma pesquisa científica, é pertinente, quando possível, adotar a população total a serem investigadas para a obtenção de dados, o que envolve uma dimensão em média, entre 100 e 500 casos. Partindo deste princípio, decidimos visitar um professor e seus estudantes de cada escola. Assim sendo, Participaram desta investigação 95 (noventa e cinco) pessoas. Os estudantes estão na faixa etária entre 07 (sete) aos (treze) anos de idade matriculados no 2º ciclos do ensino Fundamental. Cada escola foi denominada de forma fictícia para guardar o anonimato dos entrevistados.

A primeira escola (escola Estrela) está localizada na RPA 02, bairro Água Fria, possui 05 (cinco) salas de aula, 256 (duzentos e cinquenta e seis) estudantes. Fomos bem recebidos pela direção, professora e estudantes. A turma de pesquisa faz parte do 2º ciclo 2º ano, são 15 alunos. Vale salientar que esta escola e a professora serão chamadas de Estrela.

A segunda escola (escola Lua) está localizada na RPA2, na comunidade do Alto Santa Isabel (bairro Casa Amarela). Possui 09 (nove) salas de aula, 350 (trezentos e cinquenta) estudantes. O primeiro contato foi com a dirigente, que nos recebeu com receio sobre o objetivo da pesquisa, pedindo a carta de anuência da rede municipal de ensino para a liberação das visitas.

A terceira escola (escola Sol) inserida no bairro Alto Santa Teresinha, RPA 3, contém 10 (dez) salas de aula; há 561 (quinhentos e sessenta e uma) crianças matriculadas. Fomos bem recebidos pelo coordenador do turno da manhã, professores e estudantes. Observamos a turma do 2º ciclo 1º ano.

A quarta escola (escola Nuvem) está localizada no bairro Sancho, RPA 5, possui 600 (seiscentos) estudantes, possui 08 (oito) salas de aulas. Fomos bem recebidos pela coordenadora do turno da manhã que nos apresentou a professora e seus 22 estudantes do 2º ciclo 1º ano.

A quinta escola denominada por escola Planeta está inserida no bairro de Areias, RPA 5. Possui 10 (dez) salas de aula, 270 (duzentos e setenta) crianças. Fomos

recebidos pela professora da turma Acelera que tem um trabalho de alfabetização dos estudantes com déficit em leitura, escrita e operações de matemática. São crianças e jovens na faixa etária entre 12 aos 14 anos de idade.

As cinco unidades trazem em suas histórias as reivindicações das comunidades, oferecem às modalidades de ensino a Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação de Jovens e Adultos. Os prédios, as mobílias e os livros paradidáticos estão bem conservados. O apoio pedagógico e administrativo também está bem estruturado. Há estagiários substituindo professores, acompanhando crianças especiais garantindo a inclusão em sala de aula.

Em cada unidade escolar visitamos por dez dias, com o intuito de observar, entrevistar, aplicar questionário, dialogar com os estudantes e professores.

Todas as escolas possuem sala de leitura e informática com estagiários monitorando. Programas e projetos com parceria com o MEC: Planos de Desenvolvimento Educacional – PDE e Plano de Dinheiro Direto da Escola – PDDE, os quais desenvolvem o Projeto Escola Aberta (funcionando aos sábados com a participação de estudantes e comunidade). Objetiva diminuir a violência social entre as crianças, adolescentes e os adultos. As atividades são registradas por oficinas realizadas por profissionais que não fazem parte da rede de ensino. As oficinas abrangem pintura em tecido, leitura, capoeira, dança, grafiteagem, bijuteria.

A escola Lua tem um número maior de estudantes especiais e em todas as turmas há estagiários acompanhando as crianças.

A escola Sol que acompanha crianças com dificuldades em leitura e escrita. Estes alunos participam no horário inverso de suas aulas diárias.

A escola Nuvem participa do Projeto Mais Educação, subsidiado pela verba Federal. Este projeto acompanha os alunos com deficiência em aprendizagem na escrita, leitura, socialização e os que não são disciplinados nas turmas regulares. As crianças estudam todos os dias no horário inverso da turma que estão matriculados. São estudantes que ficam horário integral na escola.

A escola Planeta tem parceria do programa “Acelera Brasil”, visa minimizar as taxas de distorção entre a idade e a série dos alunos garantindo a competência em suas turmas de origem durante o ano letivo. O currículo está centrado em língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Caso haja um resultado favorável nas

avaliações, o aluno do Programa Acelera pode avançar ir para a outra faixa escolaridade. As turmas compõem no mínimo 15 (quinze) estudantes e no máximo 25 (vinte e cinco). Os materiais didáticos são específicos, com dinâmica em grupo, atividade para casa e rodas de leitura. Todas as orientações são realizadas pelos professores da rede municipal. O planejamento das aulas é realizado quinzenalmente.

Os pais da comunidade escolar e os estudantes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) das cinco escolas trabalham no setor informal, alguns estão desempregados. Recebem ajuda de programas sociais, Bolsa Família e Bolsa Escola, do governo federal e municipal. Fora da escola as crianças costumam divertirem-se nas ruas circunvizinhas de suas casas; praias nos finais de semanas; alguns acompanham os pais a igreja, maioria passa a maior parte do dia assistindo televisão.

2.3.2 Sujeitos da pesquisa

Com o intuito de estabelecer um contato direto com os colaboradores desta investigação, buscamos o apoio do Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnicorraciais (GTERÊ). Este grupo faz parte de gerência de ensino da rede municipal do Recife. Tendo por objetivo planejar e executar ações, voltadas para os profissionais em educação com o intuito que haja a prática da Lei Federal Nº 10.639/03 nas unidades escolares do município.

Com o propósito de saber quais os professores que lidam com a questão étnicorracial na sala de aula. Foram apresentados uma lista de 10 (dez) escolas que são vivenciadas atividades relacionadas a Lei Federal Nº 10.639/03.

Em seguida pedimos a DIRE (Diretoria de Ensino) por meio de uma carta-ofício contendo: objetivo da pesquisa, projeto, quantitativo das unidades e momentos para o estudo, solicitação para agendamento de data e horário para a realização da entrevista, permissão para gravação da entrevista, garantindo o anonimato dos entrevistados e unidades.

Em posse da carta de anuência, foi realizado o terceiro momento, o pedido aos gestores, coordenadores e professores a liberação para a pesquisa de campo. Os questionários foram entregues aos professores, coordenadores para serem lidos antes da aplicação. Sendo apelidados no mesmo dia.

2.4 Instrumentos e coleta de dados da investigação

Utilizamos os instrumentos

.observação

.entrevista

.questionário

2.4.1 Observação

Segundo Richardson (1999) a observação é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva. No que se refere ao comportamento de estudantes e professores em sala de aula, a observação pode optar pelo uso de observação e entrevista e observação e questionário.

Richardson (1999, p.259) acrescenta que “a observação é a base de toda a investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados”.

Richardson (1999) explica que um dos pontos positivos para o uso da observação é a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato. Esse aspecto é importante porque possibilita verificar detalhes da situação que, passado algum tempo, poderiam ser esquecidos pelos elementos que observaram ou vivenciaram o acontecimento.

A nossa investigação foi desenvolvida através das observações entre estudantes-estudantes e estudantes-professor dentro e fora da sala de aula, conversas informais, entrevista e questionário. Em todos os momentos a presença da investigadora não alterou o comportamento dos sujeitos. Agiam como se não estivessem sendo observados.

. O processo de observação consistiu pontuar alguns aspectos do cotidiano dentro e fora da sala, os momentos relevantes para a nossa investigação no que se refere ao preconceito racial. A cada encontro a investigadora sentou em lugares diferentes da sala com o propósito de escutar melhor, observar e ouvir as conversas dos estudantes. No

horário da merenda e no recreio este mesmo processo foi realizado. Sempre atenta para registrar os fatos.

2.4.2 Entrevista

Sabendo que a entrevista é um dos recursos essenciais para analisar os sujeitos em suas práticas, segundo Richardson (1999,p.207).

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B.

Demo (2009), explica que a entrevista poderá ser repetida até se ter a sensação de que o problema foi bem abordado. A informação qualitativa é assim comunicativamente trabalhada, para que duas condições sejam satisfeitas: do ponto de vista do entrevistado, ter a confiança de que se expressou como queria; do ponto de vista do entrevistador, ter a confiança de que obteve o que procurava, ou de que realizou a proposta. Neste tipo de entrevista os dados podem ser refeitos, revistos, questionados, até se chegar a um ponto em que ambas as partes possam conceder que estejam satisfeitas. A nossa entrevista se refere a entrevista não estruturada. Para Richardson (1999, p.208)

em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversa guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

Diante dos estudos de Richardson (1999), a nossa investigação está enquadrada em dois objetivos da entrevista não estruturada em obter informações do entrevistado, seja de fato que ele conhece, seja de fato seu comportamento e o de conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações. As questões colocadas na entrevista permitiram aos professores uma reflexão da sua vivência em sala de aula, no

que se refere ao preconceito racial escolar. Nelas há o entrevistado fala sobre seus dados pessoais e profissionais; a prática pedagógica diante do preconceito racial e a percepção de quantitativo de alunos negros e não negros em sua sala de aula.

Foi elaborado um guião de entrevista para ser utilizado durante o procedimento de coleta dos discursos. Com o objetivo de identificar dados pessoais dos professores (formação étnica, cor de pele); formação profissional (tempo de serviço), formação acadêmica; percepção do quantitativo de alunos negros e não negros na sala de aula; metodologia aplicada na sala de aula, referente ao preconceito racial; participação de projetos e atividades coletivas na escola em relação às questões etnicorraciais.

2.4.3 Questionário

Richardson (1999) afirma que existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais. O mais comum entre esses instrumentos talvez seja o questionário. Richardson (1999, p.190)

De acordo com o tipo de pergunta, os questionários podem ser classificados em três categorias: questionários de perguntas fechadas; questionários de perguntas abertas; e questionários que combinam ambos os tipos de perguntas.

No entanto, este instrumento investigativo pode facilitar a compreensão de alguns fatores sociais apresentados em nosso estudo. Permitindo o acesso a um número maior de elementos, sistematização e homogeneização dos dados. Pensando nesta afirmação foi elaborado para os estudantes um roteiro de perguntas abertas e fechadas sobre a discriminação racial em sala de aula. Richardson (1999, p.191-192) explica que:

As perguntas fechadas facilitam aos entrevistados responderem a alternativa que mais se ajusta às suas características, ideia e sentimentos. As perguntas abertas caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O entrevistador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado.

As perguntas estão divididas em três categorias: identidade, convivência escolar, atividades pedagógicas. Havendo 08 (oito) questões fechadas e 15 (quinze) questões abertas. A primeira categoria agrupa na identificação pessoal (gênero, idade, cor, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.

aceitação da cor, quantitativo de crianças na sala de aula por etnia); a segunda categoria reúne as questões sobre a convivência entre as crianças da sala (socialização por gênero e etnia para brincadeiras; xingamentos dados aos atores envolvidos para os colegas negros e não negros; discriminação racial); a terceira categoria identifica a pedagogia aplicada pelo docente diante do comportamento preconceituoso racial entre as crianças (socialização entre professor e estudante diante de um fato preconceituoso, projetos, literatura que identifica personagens negros, relação literatura e estudante, identificação imagética de pessoas negras e não negras). Segundo os estudos de Richardson (1999, p.194-195),

Existem vantagens nas perguntas fechadas, as respostas a perguntas fechadas são fáceis de codificar, o pesquisador pode transferir as informações ao computador, sem maiores problemas. O entrevistado não precisa escrever; apenas marcar um (X) a alternativa que melhor lhe aplica. Isso é uma vantagem em caso de pessoas com dificuldades de escrever. As desvantagens deste tipo de questionário é que o entrevistado está forçado a escolher entre as alternativas que podem não ajustar-se à sua maneira de pensar.)

Realizamos a aplicação do questionário pelo método do contato direto, as crianças em suas salas de aulas responderam as questões neste momento cada turma levou aproximadamente 60 minutos para concluírem a investigação. .

De acordo com Richardson (1999, p.161) existem diversos critérios de classificação de amostras, divididas em dois grandes grupos: as amostras probabilísticas e não probabilísticas. Em nosso caso, trabalhamos as amostras não probabilísticas, pois os colaboradores da pesquisa foram escolhidos pelos mesmos critérios (trabalhar o não racismo em sala de aula),

Os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador. Se o plano possuir características que definam a população, é necessário assegurar a presença do sujeito-tipo. Desse modo, a amostra intencional apresenta-se como representativa do universo. Entende-se por sujeito-tipos aquele que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população.

2.5 Instrumentos de análise dos dados

Por escolhermos a metodologia quali-quantitativa utilizamos os instrumentos teóricos metodológicos a Análise do Discurso (AD), para o discurso falado, o discurso imagético para a parte qualitativa e o programa estatístico *Statiscal Packet for the Social Science* – SPSS, com a finalidade de sintetizar quantitativamente alguns pontos relevantes dos questionários realizados com os estudantes através de tabelas de frequência e de gráficos. As cinco escolas estão sendo graficamente apresentadas a partir das questões dos questionários.

2.5.1 Análise qualitativa

Segundo Demo (2009, p.30), “a informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que diz, e o sujeito-objeto também”. O autor explica que a informação qualitativa é comunicativamente trabalhada e retrabalhada, para que duas condições sejam satisfeitas: a confiança que o entrevistado deve ter em relação do falou e o ponto de vista do entrevistador, tendo a confiança de que obteve o que procurava ou de que realizou a proposta.

2.5.2 Análise do discurso (AD)

Neste tópico serão analisados as falas e o discurso de imagem, assim como, as relações e observações, agrupados em formações discursivas, que apontam para as categorias eleitas no referencial teórico.

Orlandi (1999) explica que a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia do curso, de percurso, de correr por, de movimento. Portanto, o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

A AD pressupõe o legado do materialismo histórico, o que há um real da história de tal forma que o homem faz historia, mas esta não lhe é transparente.

Orlandi (1999) e Lopes (2002) argumentam que a AD, não é apenas a transmissão de informação, e a não existência da linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo serializado: alguém fala sobre algo, baseando em um código e o receptor capta a mensagem, decodificando-a.

Para o autor, o discurso é produzido porque utiliza a linguagem, e a linguagem existe porque produz sentido que se inscreve na história, assim, o estudo do discurso propõe a compreensão de como objetos simbólicos constroem sentidos indo além da interpretação como domínio do simbólico, estando relacionado com a produção de sentidos.

Orlandi (1999) explica que devemos compreender o ser humano como um ser social e acrescentaríamos um ser extremamente simbólico, produtor de significados, de códigos, de regras, e normas que age por meio da linguagem para dar significado ao mundo construído por ele e seus pares. Pois, a linguagem assume o papel mediador entre o homem e a realidade natural e social.

O discurso tem sido cada vez mais representado como o processo de construção social tendo em vista que existem dois fatores: na visão de (Bakhtin 1981; Duranti 1986; Nystrand e Wiemelt 1991; Cicourel 1992) o significado é um construto negociado pelo participante não intrínseco à linguagem e na visão de Foucault (1971); Fairclough (1989, 1992, 1995); Lindstrom (1992) a construção social do significado é situada em circunstâncias sócio históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder. Para Fairclough, (2001, p.58) o que se busca na análise de discurso é a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são, moldados pela luta entre as forças sociais.

O discurso é estudado histórica e dinamicamente, em termos de configurações mutantes de tipos de discurso em processos discursivos, e em termos de como tais mudanças refletem e constituem processos de mudança social mais amplos.

O discurso é uma construção social, Markova (1990); Wertschh, (1991); Shotter (apud Lopes 2002), ele é percebido como forma de ação no mundo. Através da comunicação social as pessoas definem e constroem suas realidades sociais, nelas os participantes veem o mundo e a si mesmos no mundo. Nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro.

Dubar (2006) explica que as formas comunitárias valorizam a pertença herdada dos indivíduos a um grupo cultural, quer se trate duma etnia, religião, comunidade lingüística ou territorial ou de tudo ao mesmo tempo.

Orlandi (1999, p 82) explica que “As novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise de discurso, nos indicam que o dizer tem relação com o não dizer, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise”.

Consideramos as noções básicas referentes ao discurso o *corpus*; o interdiscurso; o dito e o não Dito; o silenciado.

A construção do *corpus* e a análise estão ligadas, ao decidirmos o que faz parte do corpus automaticamente decidimos as propriedades discursivas. Desta forma Orlandi (1999, p.63) explica que “a melhor forma de atender à questão da constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso”.

O *corpus* da análise do discurso constitui fragmentos de discursos produzidos pelos professores e estudantes, após leituras e releituras para identificação das falas e expressões repetidas durante os encontros.

Segundo Orlandi (1999,p.31), o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do *corpus*, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos. Formando diferentes resultados. O interdiscurso determina o intradiscurso: dizer o que está no presente e continua se afirmando na memória (ausência) discursiva. “Seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Todo discurso, (Orlandi, 1999), se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não existe um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual pode recortar e analisar estados diferentes. Neste sentido, utilizamos a análise sócio-histórica dos sujeitos com o propósito de perceber o comportamento diante do processo da *práxis* pedagógica em relação ao convívio com seus estudantes.

A autora explica que o dito e o não dito possuem noções que compõem o não dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Este não-dizer faz-se necessário quando uma formação discursiva pressupõe outra, com outro sentido.

Desta forma a pesquisa qualitativa torna mais nítida a ostensivamente interpretada e que lida com sujeito-objeto, não com mero objeto análise. Valorizando a presença do investigador, oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Orlandi (1999, p.27) aponta que,

uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista formulando uma questão diferente também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais.

Gomes (in Moreira, 2008) explica que em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutam pela democracia. Nisto o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos.

Neste sentido, Trivinos (2009), argumenta que o critério da verdade destina a mensurar se as proposições apresentadas são verdadeiras ou não. Apresentando três bases, o material, a consciência e a prática social, onde por matéria devemos entender como qualquer objeto ou fenômeno natural com existência e características próprias que ocupa um lugar no tempo e no espaço.

Os três fundamentos apresentados por Trivinos (2009) nos fazem aferir o critério da verdade, a autoridade exercida no período da investigação; a evidência que repousa na aparência e serve à lógica formal, é insuficiente para analisar a realidade social, e que é necessária a ausência de contradição entre os enunciados. Por último, a prática social, através da observação, que é possível descobrir se os relatos do investigado são verdadeiros ou não, ou seja, nesta forma o critério da verdade não se limita a uma análise superficial, ele investiga a veracidade das proposições apresentada através das práticas sociais de quem as emitiu.

Em nossa investigação o silêncio se refere ao silêncio local, que de acordo com Orlandi (1999), este silêncio é estabelecido pela censura, àquilo que é proibido dizer em certa conjuntura, é o que faz com que o sujeito se cale.

2.5.3 Formação Discursiva (FD)

Orlandi (1999) diz que a formação discursiva (FD) se define como aquilo que numa formação ideológica é dada. Depende da conjuntura sócio-histórica dada determina o pode e deve ser dito. Decorrendo a compreensão de dois pontos que passaremos a expor. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas realizações.

Segundo Leppos (2010, p.131) a formação discursiva (FD),

mantêm entre si relações de antagonismos, de aliança ou de dominação, expressando a relação entre as classes, pelo modo de produção que as constituem, sendo dados aparelhos, por meio do qual se realizam certas práticas.

Para o autor, quando as formações discursivas (FD) estão interligadas determinam o que pode e o que deve ser dito em forma de uma imagem, exposição, texto. O necessário é a construção das palavras que estão combinadas determinando a significação das palavras. Para Leppos (2010, p.132), as palavras mudam de sentido de acordo com o emprego das posições. Trabalhando o conceito de silêncio e FD sintetiza:

As formas do silêncio trabalham com os limites das formações discursivas, determinando, assim, os parâmetros do que se pode dizer, visto que, é preciso não dizer para poder dizer. A partir do conceito de FD, o silêncio irá trabalhar com o jogo das contradições produzidas pelos diversos sentidos e da identificação do sujeito.

Orlandi (1999) explica que as formações discursivas oferecem a compreensão de que as palavras iguais podem significar diferentemente. Pois se inscrevem em formações discursivas diferentes. Este conteúdo favorece ao analista que ao observar as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.

2.5.4 Análise do discurso de imagem

Durante a construção do discurso em relação ao afrodescendente, são criadas imagens diante da verdadeira história, na qual o indivíduo buscará resistência. Segundo Orlandi (1990, p.35) “há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas ‘positivas’ que se fazem ouvir categoricamente”.

Segundo Kossoy (1989), a comunicação não-verbal ilude e confunde. Deve-se perceber na imagem o que está nas entrelinhas, assim como o fazemos em relação aos textos. As informações do signo escrito devem ser continuamente utilizadas na compreensão da cena passada através de imagens que registram aspectos selecionados do real.

Kossoy (1999, p.44) explica que “muito do que rege o comportamento de cada um diante das imagens – em termo de percepção, emoção, rejeição etc., quanto a um ou outro tema (povo raça, país) – está definitivamente vinculado ao seu repertório cultural particular”.

As imagens visuais sempre mostram diferentes leituras para os diferentes receptores que as apreciam ou que dela se utilizam enquanto objetos de estudo. Por certas razões as imagens prestam a adaptações e interpretações convenientes por parte dos receptores, sejam os que desconhecem o momento histórico retratado na imagem, ou os que buscam desvendar significados e adequá-los conforme seus valores individuais, seus comprometimentos, suas posturas estabelecidas em relação a certos temas ou realidades, em função de suas imagens mentais.

Neste sentido segundo Rodrigues (1976), para as crianças de nove anos de idade o desenho constitui a primeira forma universal de expressão gráfica, porque pode perceber com razoável fidelidade e vida afetiva e intelectual da criança. O desenho passa a ser tão expressivo, comunicante e evolui paralelamente ao desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e do processo da socialização.

Kossoy, (1999) escreve que a partir de 1870, o Brasil tem um ideário científico, a expressão do pensamento racista está presente nos debates acadêmicos e produção literária aos modelos etnológicos e naturalistas. Neste sentido, os laboratórios de investigação científica racial, estão completos de imagens de figuras negras e indígenas. Os laboratórios fotográficos (Kossoy,1999) vendem fotografias de negros e índios em diversas poses.

Outro modelo de imagens foi coletado pelos estrangeiros Louis Agassiz e Frisch, que segundo Kossoy (1999), estes homens colheram materiais durante a expedição científica que empreenderam ao Brasil. Segundo Castro (2005,p.17),

A ilustração foi sem duvida, o primeiro meio de expressão gráfica empregue pela humanidade. Desde as pinturas rupestres até ao atual infograma, passando pelos ideogramas de culturas como a egípcia e as pré-colombianas, foi sempre o método mais direto de comunicação, já que não precisa de um código abstrato de leitura.

Freitas e Jesus (2011), explicam que a imagem do negro em textos não verbais procura ter contribuído para a ação discriminadora, inferiorizando a população negra. Este grupo sempre é retratado como um problema social. Para o leitor esta referencia pode deixar sinais de inferioridade, concepções negativas, inferiorizada aos demais grupos. Nas histórias a imagem do negro é representada como objeto de riso, gracejos, sendo um desrespeito aos valores culturais, raciais e religiosos.

2.5.5 Análise quantitativa

Para Gaskell (2000), a prática da análise quantitativa estabeleceu padrões de treinamento metodológico nas universidades, a tal ponto que o termo metodologia passou a significar estatística em muitos campos da ciência social. A pesquisa quantitativa tem a vantagem didática de elaborar o discurso de qualidade no processo de investigação. Sempre preocupada em estabelecer uma base par auto-crítica; demarcando a prática boa de uma ruim, servindo como padrões para a revisão dos pares; ganhando credibilidade no contexto de credibilidade pública da pesquisa qualitativa.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta as análises dos dados nas observações, entrevistas e questionários através de tópicos selecionados em sub-temas apontados nas categorias: identidade, cotidiano escolar, currículo, imagem. Estas categorias merecem destaque por acreditarmos serem estes aspectos que facilitam a leitura para a percepção do silenciamento dos estudantes e professores diante do preconceito racial apresentado em sala de aula.

Consideramos os sub-temas das entrevistas os pontos principais para a construção do discurso dos colaboradores deste estudo, na contribuição para a compreensão do comportamento dos estudantes diante do tema pesquisado. Os estudantes, durante o preenchimento do questionário, apresentaram comportamentos e sentimentos particulares relacionados à identidade, socialização, respeito ao colega, representação gráfica e o depoimento da professora diante do tema abordado na investigação.

As observações em sala de aula foram pontos marcantes para perceber com clareza o convívio dos professores com seus estudantes, oportunizando, sempre que possível, analisar as entrevistas e a práxis, destacando, a percepção do pertencimento racial dos colaboradores, com a finalidade de estabelecer a sua relação com o contexto social.

3.1 Análise qualitativa

A investigação foi realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2011. Trabalhamos com a observação, entrevista e o discurso de imagem racista, entrevistamos os professores, onde os discursos foram gravados no MP4 e um questionário com os estudantes.

Observamos a formação de filas e entrada dos estudantes e professoras em sala de aula, o comportamento nos horários das refeições e recreios e término das aulas.

Para preservar a identidade dos professores trocamos os seus nomes reais pelos nomes das escolas. Não houve alteração na apresentação dos seus depoimentos. As crianças receberam nomes fictícios

Perguntamos aos professores a formação étnica, formação acadêmica graduação e pós-graduação e tempo na função. Analisando o Quadro 1 percebemos que:.

Professor	Gênero	Formação étnica	Formação acadêmica/ Graduação	Formação Acadêmica / Pós Graduação	Tempo na função
Estrela	Feminino	Negros	Pedagogia	Educação Ambiental	7 anos
Lua	Feminino	Alemão/ portuguesa	Assistente Social	Psicopedagogia	35 anos
Sol	Masculino	Negra/ Indígena	Pedagogia	História	7 anos
Nuvem	Feminino	Não soube responder	Letras	Linguística Aplicada	10 anos
Planeta	Feminino	Negros	Língua Vernácula	Língua Vernácula	14 anos

Quadro 1 Distribuição de professores por gênero, etnia, formação acadêmica, tempo na função. Fonte: entrevista com os professores, 2011.

A formação étnica dos professores predominante é afrodescendente, eles se identificaram primeiro pela cor da pele, registro de nascimento e por último a formação étnica na família. Os professores que estão na cronologia de pigmentação mais escura consideram o outro ou a si mesmo de moreno ou negro. Argumentando que seus familiares são brancos ou pardos. Percebendo que as formações étnicas são registradas pelas histórias contadas pelos parentes mais próximos, registro de nascimento e por último a observação da pigmentação da pele.

Para Oliveira (2004) a identidade racial e étnica pertence a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social e cultural e política fazendo parte da história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não de uma determinada cultura.

Todos os professores investem em sua formação acadêmica, são pós graduados em nível de especialização. Três professores já fizeram cursos referentes a educação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.

étnicorraciais pela prefeitura do Recife e Movimento Negro Unificado (MNU). O tempo de magistério varia entre 07 (sete) e 35 (trinta e cinco) anos.

A fala da professora Estrela está relacionada ao discurso não racista. Por ser simpatizante do Movimento Negro Unificado (MNU), suas ações procuram debater o preconceito racial entre os estudantes através do resgate sócio cultural da turma.

Segundo Munanga (2008) a luta dos Movimentos Negros Brasileiros, contemporâneo enfatiza o resgate da identidade étnica e a construção de uma sociedade pluricultural e plurirracial.

A metodologia desta professora visa o que Domingues (2006) diz sobre o (MNU) no que se refere a luta dos negros com a perspectiva de resolver problemas gerados por conflitos sociais referentes aos preconceitos e discriminações raciais, que está marginalizada no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

O professor Sol demonstra postura tradicional, apresenta preocupação na formação cidadã dos seus estudantes, buscando esclarecê-los o que os Direitos Humanos nos contemplam, afirmando que a discriminação racial é punível mediante a Constituição Federativa do Brasil.

Neste sentido, Abramowicz (2007) explica que o artigo 3º, inciso IV visa promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. E o artigo 5º está fundamentado que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

A professora Lua tem um discurso gerado em uma formação tradicional fazendo com que seus estudantes reflitam os valores sociais atuais. A professora explica que em nossa sociedade as pessoas ao transgredirem os valores legais devem ser punidos. E ela conta histórias do início do século XX, no qual o seguimento social estava bem delimitado pelos preconceitos estabelecidos, onde os negros junto com outros grupos populacionais eram vistos como ameaça a sociedade. Segundo estudos de Ataíde de Almeida (2001, p.132):

Os regimes autoritários apelam para os perigos imaginários, com o objetivo de garantir seu status de “ordenador da sociedade”: comunistas, judeus, vagabundos, orientais, aleijados, negros e mulatos; todos tiveram seu espaço reservado junto ao grupo dos marginalizados...

As falas das professoras Nuvem e Planeta revelam que seus perfis se enquadram dentro dos profissionais que trabalham apenas o currículo estabelecido pela rede municipal de ensino. A questão do preconceito racial é realizada a partir das informações dos estudantes, não há um estudo programado para a abordagem do tema afro-brasileiro durante o ano letivo.

Estas professoras estão enquadradas no que se refere à pesquisa de Monteiro (apud Candau, 2000, p.135) quando cita que:

A dimensão política e cultural fica esvaziada, o que contribui também para a exacerbação da faceta conservadora da ação educacional, em detrimento da dimensão transformadora. Os professores são considerados meros instrumentos de repasse de conhecimentos produzidos por outros...

Em suas falas verificamos que suas práticas pedagógicas não estão centradas no currículo das disciplinas escolares e temas transversais, as discussões sobre o preconceito racial surgem quando forem necessárias para as reflexões de comportamentos sociais não sendo pré estabelecidas em seus planejamentos.

Os cinco professores mostram em seus estudos atitudes formadas construídas para a percepção identitária e o preconceito racial no seu ambiente escolar, procurando apresentar o perigo que o preconceito racial apresenta a sociedade.

3.2 Formação Discursiva (FD)

Esta investigação elegeu três Formações Discursivas (FD) para os discursos do cotidiano escolar, currículo e imagem / racismo. Na (FD) cotidiano escolar/ racismo verificamos o quantitativo de crianças negras e não negras, atitudes racistas das crianças em sala de aula, metodologia da professora diante dos conflitos raciais. A (FD) de currículo verifica cumprimento da Lei Federal 10.639/03, os projetos étnicorraciais, atividades, literatura, planejamento anual.

3.2.1 Formação Discursiva (FD): Cotidiano escolar/racismo

Para Candau (2003) o cotidiano escolar é palco de diferentes relações sociais que reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim diferentes visões do mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula. Diante desta teoria, perguntamos aos professores o quantitativo de crianças negras e não negras matriculadas. Percebemos que os professores não tinham analisado esta questão. Minuciosamente contaram os estudantes, afirmando:

Pardos, mesmo com traços de negros, são considerados pardos.
(professora Estrela)
Há mais estudantes pardos. (professora Nuvem)

As afirmações das professoras Estrela e Nuvem sobre a cor parda nos levam a considerar o que Viana (2007) registra sobre o valor das identidades sociais no século XVII e que ainda reflete no século XXI. Para o autor, o termo pardo teve múltiplos usos e significados em cada região geográfica brasileira e no estado de São Paulo. O indígena ilegal, em São Paulo, era considerado pardo; no nordeste açucareiro, maior número de africanos, tendia a ser sinônimo de mulato, havendo a ligação entre europeus e africanos, e destes com os indígenas; no sudeste colonial, o termo pardo estava ligado à mestiçagem, sinônimo de liberto ou homem livre de cor nascido na colônia, independente de ser ou não mestiço. Esta categoria também classificava os homens e mulheres livres de ascendência africana que já estavam relativamente distanciados da escravidão, mas não eram necessariamente mestiços. Atualmente as pessoas de pele mais claras são consideradas pardas ou brancas. Na escola Sol:

Há mais crianças negras. Mas eles se identificam brancos.
(professor Sol)

Diante dos discursos, Munanga (2008) afirma que é difícil a tomada de consciência ao nível grupal dos diversos mestiços (mamelucos, mulatos e outros) para se proclamarem como povo brasileiro, com identidade própria, mestiça. Esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal do branqueamento. Se a população (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos aspiram à brancura para fugir das

barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política “como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?”. Munanga (2008. p. 49).

Nas escolas Planeta e Lua, temos:

Metade é negra. (professora Lua)

Negros. (professora Planeta)

Guimarães (2008) explica que a palavra negra, entre os povos europeus era originariamente utilizada para referir à cor da pele escura de alguns povos, geralmente aqueles de maior contato com os africanos, como os mediterrâneos. No Brasil colônia, os colonizadores usavam o termo negro não apenas para se referir aos de pele mais escura, como acontece na Europa, mas para se referir aos escravos. Os índios eram chamados de negros da terra para diferenciar dos negros da África. Analisando as respostas dos professores Planeta, Lua e Sol, percebemos que ainda há enraizada a cultura colonial no que se refere a identificação da cor.

Perguntamos aos professores se já presenciaram em seus estudantes comportamentos raciais na sala de aula. Eles afirmaram e explicaram as atitudes:

Quando há um tom preconceituoso nas atitudes. Através de palavras ou atitudes, percebo que há demonstração de preconceito racial para com o colega. Os nomes mais comuns são apagão, macaco. (professora Planeta)

Há piadas de cunho racista, apelidos pejorativos, opiniões relacionadas à religião. Os nomes mais comuns são: macaco, negro safado. (professora Estrela)

Eles chamam o colega de negro, negro safado. (professor Sol)

Às vezes falam durante o intervalo. Os mais comuns são fedorento, macaco, macumbeiro. (professora Nuvem)

Diante destes depoimentos, analisamos o que Gilberto Freyre (2004) registra em relação ao comportamento racista da população no século XIX. Segundo o autor era comum escutar a população fazer trocadilhos maldosos quando as primeiras mulheres de cor se vestiam como senhoras brancas e os homens que usavam a cartola, sobrecasaca, luvas e bengala que frequentavam os camarotes dos teatros. Estas pessoas eram vaiadas pelas crianças e adultos de sua própria cor inconformados com a deserção de negros da classe servil para a outra classe social.

Gilberto Freyre (2004, p.524) explica que “para os negros, as frases mais comuns eram: fora preto, fora carvão. Para os da cor mais clara, diziam: fora mindubi torrado e outras frases de menosprezo”. Atualmente, estes conceitos ainda continuam sendo apresentados pelas crianças e adultos.

A professora Lua explica que, em sua turma, o maior problema não é o preconceito racial e sim, a mídia que está sempre divulgando frases e palavras para denegrir o indivíduo:

Em minha turma não tenho problemas, mas o maior problema é quando a mídia divulga algo que eles transmitem na escola. Sempre chamam o colega de macaco. (professora Lua)

Analisando a fala da professora Lua, vemos o que Dubar (2005) explica sobre a identidade. Segundo o autor a identidade é construída pelo discurso, objetos e práticas simbólicas presentes na cultura numa relação com o outro. Ela nunca é dada, é construída e deverá ser (re) construída em uma certeza maior ou menor, mais ou menos duradoura. Não existe uma identidade em essência, imutável, que acompanhe o sujeito, ou um grupo social, em sua existência sem sofrer transformações diante das construções sociais contingentes e históricas. No caso desta turma as crianças reproduzem o que escutam e vêem nos meios de comunicação sem se preocupar com a construção identitária do outro e de si. Para a professora este caso não é sério, mas para a criança vítima deste preconceito é sério que pode prejudicar na auto estima e personalidade.

.

São várias as intervenções dos professores diante do comportamento racial das crianças. De acordo com o discurso da professora Planeta, Sol e Lua o preconceito

racial só é trabalhado quando os estudantes trazem a discussão para a sala de aula. Sendo assim, as aulas passam a ter outro contexto pedagógico iniciado pelos discursos fazendo com que os estudantes se percebam e analise o outro, não apenas pela cor da pele, mas como ser integrante da história do país:

Depende da ofensa, aí a gente direciona amenizando o conflito.
(professora Planeta)

Eu converso e explico que ele é negro, mas que podemos ofender o colega. Pergunto: Qual a sua cor? Olhe para ele, olhe para você.
(professor Sol)

Eu aconselho, digo que é crime, que eles podem ser processados. Preconceito é um caso muito sério. Esta situação está sempre presente em minha turma quando há um trabalho da mídia televisiva ou nas músicas. (professora Lua)

Analisando os discursos dos professores vemos o que Abramowicz (2007) defende sobre o preconceito racial. Todo brasileiro encontra-se em dois discursos raciais que estão ancoradas em concepções estereotipadas sobre as diferenças inatas, sendo o primeiro a figura de um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem que de acordo com as pesquisas desta autora, gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. E o segundo discurso, está voltado as relações cotidianas, pois, seriam inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como os indígenas e os descendentes africanos

A professora Estrela tem um discurso pronto, pedagógico que se enquadra nas pesquisas de Cavalleiro (2000) quando afirma que cabe aos agentes educacionais terem um discurso direto positivo direcionado as crianças e adolescentes negros, com elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou por seu comportamento garantindo aos grupos discriminados que também recebam estímulos, sempre pronunciados de maneira clara e direta. Valorizando a cultura familiar ou o grupo racial

ao qual pertence a criança. Contribuindo provocações, de sentimento de pertence ao cotidiano escolar.

Converso, explico sobre a história dos africanos antes de vinda ao Brasil. Antes do massacre da escravidão até os dias atuais, fazendo uma ponte com o Brasil e o negro na atualidade. (professora Estrela)

A Lei Federal Nº 10.639/03, Unesco (2008), objetiva promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnicorracial na educação brasileira iniciando do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas.

Segundo os professores, todos costumam trabalhar a história do Brasil e África nos meses de maio, junho, agosto e novembro.

Trabalho nos meses de maio, junho, agosto (com o folclore). Começo em maio e dou continuidade em novembro. Ou quando há um conflito na sala, trabalho. (professora Lua)

Segundo Abramowicz (2006) o conteúdo programático deve abranger 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. As áreas disciplinares trabalhadas são Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Portanto, este conteúdo deve ser dado durante todo o ano letivo e não apenas nos meses das datas cívicas. Como revela Silva (2007), cabe ao professor colocar conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira. E não deve ser feita apenas no registro folclórico em datas comemorativas, mas principalmente buscar, principalmente, uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

A professora Estrela em seu cotidiano procura trabalhar discursivamente os termos pejorativos envolventes nos conflitos que trazem um cunho racista desvalorizando o colega.

Utilizo a própria linguagem dos alunos, mostro o significado das músicas que falam do negro, a importância do homem que trabalha na lavoura, a linguagem das comunidades. (professora Estrela)

Martins (2007) explica que a busca de uma identificação comum, a identidade negra poderá ser construída com base com o seu passado histórico em sua cultura e nas lutas que tem que travar no seu cotidiano para alcançar o respeito e reconhecimento, portanto, todo este trabalho deve ser feito através da conscientização.

Os professores Sol e Nuvem afirmam que costumam trabalhar apenas quando os estudantes trazem a discussão para a sala de aula. De acordo com o comportamento dos estudantes é que as aulas passam a ter outro contexto pedagógico iniciado pelas agressões.

Sempre trabalho com o diálogo. Sempre mostrando as características do outro. (professor Sol).

Procuro sempre intervir, mesmo quando não são meus alunos. Sempre chamo atenção ao fato de que somos uma mistura de povos e que ninguém deve se sentir melhor, pois somos um pouco de cada povo. (professora Nuvem)

A fala dos professores registram o que Silva (2000) comenta sobre o currículo. Segundo o autor, o outro cultural é sempre um problema, pois a nossa identidade está sempre presente. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo um problema pedagógico curricular. Sendo um problema social em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável.

A prática do docente, referente ao preconceito racial, apresentado no cotidiano faz com que o estudante perceba que muitas vezes há o descaso para as provocações apresentadas na sala, e em outros casos há punições sendo raro o discurso sobre a

questão do preconceito racial. A fala dos estudantes em relação ao preconceito racial é diferente em cada escola. Os estudantes da professora Estrela têm o mesmo discurso:

Todos são iguais, não há preconceito entre a gente, sabemos que o branco e o negro são iguais.

Piovesan (2011) diz que diante do argumento das crianças da escola Estrela vemos o que a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 27/03/1968, no artigo 1º, 1 explicita:

Na presente Convenção, a expressão discriminação racial visa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, ascendência na origem nacional ou étnica que tenha como objetivo ou como efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social e cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

O discurso destas crianças fundamenta o que Munanga (2003) fala sobre a identidade negra a em relação a tomada de consciência na diferença de pigmentação ou na diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Esta consciência resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos.

Ao perguntarmos: Com quais crianças os estudantes gostam de brincar? Foram várias afirmativas. A estudante Beatriz da escola estrela, revela o que os colegas afirmam no que se refere que todos os indivíduos são iguais independente de cor.

Gostamos de brincar com todos (branco, negro, moreno). A gente não tem preconceito, nem com negro nem com branco.

A turma da professora Lua prefere brincar com crianças não negras. Suas respostas nos fazem refletir o que Cavalleiro (2000) comenta: os relatos das crianças expõem o modo depreciativo pelo qual as diferenças étnicas são reconhecidas.

Para Munhoz (2007) os preconceitos raciais e outros não são estáticos, ele tem um objetivo bem preciso. Desse modo, devem ser questionados quanto a sua validade.

Gosto de brincar com as crianças brancas. As brancas são melhores do que as negras. (Bianca).

Gosto das crianças não negras. Não gosto de brincar com negro. (Gilda).

Não negros. Porque as crianças não negras são mais divertidas. (Nadia).

A turma da professora Sol apresenta respostas diversificadas, onde as crianças percebem que devem brincar com as crianças que não tem colegas na sala ou que o quantitativo só corresponde a uma determinada etnia: A estudante Renata aponta para uma colega negra e responde:

Negro. Porque todo dia ela vem e não tem ninguém para brincar com ela.

Para Munhoz (2007, p.19) a “discriminação que o negro sofre na sociedade se reflete na escola, e, na maioria das vezes, sem que os professores se deem com esses fatores”.

O silêncio da criança indica que o silêncio possui significação própria e garante o movimento de sentidos. Orlandi (1990, p.23), argumenta que:

É possível sempre dizer alguma coisa a partir do silêncio, [pois] ele é, sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do ‘um’ com o deslocamento que nos deixam ver que todo o discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa”.

Dez crianças da turma da professora Nuvem preferem brincar com as crianças não negras:

Branco. Porque sou branco. Quem é branco brinca com branco. (Queiroz).

Gosto de brincar com as crianças não negras. Essas crianças gostam de mim. Sou negra e elas não ligam. (Elma).

Abramowicz (2007) e Cavalleiro (2000, 2001) dizem que a escola brasileira defende o padrão hegemônico de cultura, de estética, de história eurocêntrica priorizando o homem branco como modelo. No entanto, este modelo deve ser questionado, pois valoriza os que nele se enquadram e avaliam negativamente todos os que dele se afastam. As questões referentes a raça, orientação sexual ou gênero, que são comuns no cotidiano escolar, não são consideradas relevantes nem são tratadas na escola.

Esta turma tem estudantes que explicam porque gostam de brincar com todas crianças independente da cor:

Os dois. Porque minha mãe ensinou. Eu brinco com o nosso amigo. (Carol)

As duas. Porque é para fazer amizade. (Alan)

A maioria dos estudantes da professora Planeta diz que brincam com crianças negras e não negras:

Gosto de brincar com todos. Porque eles não tem preconceito. (George).

Para Moura (1994, apud Cavalleiro, 2000) a disputa pela sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista nas técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que os afrodescendentes permaneçam imobilizados nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas.

A prática desenvolvida no silêncio faz com que os afrodescendentes sofram restrições e humilhações nas determinações sócio-históricas.

Perguntamos as crianças sobre o que conversam durante as brincadeiras e se são discriminados pelos colegas, como são feitas as ofensas. As crianças falaram que algumas crianças gostam de criar e repetir o que escutam na mídia televisiva e radiofônica, contam piadas e brincam com gestos que agredem a auto estima. Disseram os nomes que rotulam as crianças negras e não negras.

Para os negros há nomes associados aos animais (burro; beijo de porca; macaco; macaco da bunda preta; macaquinha; negra burra; mula; cabeça de boi, rato); cor da pele (Carvão; menina feia negra; negra preta; negrinha; branca preta; moreno; negão; nego bom; negona; negro drama; negação); Ser lendário (Bruxa); a religião matriz africana (catimbozeiro, xangozeiro); objetos (acende a vela; apaga a luz; bonequinha; apagão, pneu, acende a luz e apaga a vela). Pela estrutura física (testona, cabeção). A estudante Jaci, que é descendente de índios, explica que já foi discriminada:

Já fui porque tenho uma cor escura e tenho um sinal na testa.

De acordo com os estudos de Abramovay (2006) as concepções apresentadas pelas crianças, apontam para uma determinação biológica do pertencimento racial, este recurso não é neutro, implicitamente os traços destacados como próprios do negro, sugerem falta ou distância em relação a um padrão esperado, ou um corpo que não está enquadrado na normalidade ocupando um lugar hierarquicamente inferior em termos de evolução e função. Desta forma, ao descreverem um negro, normalmente atentam para os traços fenótipos que possibilitando identificá-lo.

O preconceito é apresentado nos papéis mais vulgares na mídia televisiva e escrita, personagens de filmes animados e comédias que fazem a associação de raça e massa corpórea. O artista (Bob Marley); personagens animados (Patolino, Vovozona).

As crianças ao expressarem que já foram e continuam sendo discriminadas apontam estes personagens como referências de socialização entre elas e seus colegas de sala:

Sou discriminada pelos colegas quando me chamam de Patolino e eu não gosto. (Nadia)

Os depoimentos de dois estudantes da escola Nuvem nos fazem refletir como é sério o contexto de associação da cor da pele aos processos biológicos do corpo e higiene:

Você é feia, a sua pele dá um nojo, a sua cor é cor de merda. (Ana)

Eu estava brincando, aí o menino veio e me disse negro rabugento.
(Marcio)

Carol tem sete anos de idade é uma criança tímida, de pele negra traços de pessoas claras, afirma que é branca. Ao conversarmos, conta um fato que aconteceu em 2010.

Uma menina da sala não gosta de mim. Eu tava sentada, o menino que estudava comigo, ele estuda de manhã. Eu não gosto de brincar com ele, e ele diz, menina negra. A outra menina, daqui da sala diz para mim, ela não penteia o cabelo direito. Eu penteio.

O depoimento desta criança apresenta duas situações de racismo, a cor da melanina, e a fibra do cabelo. Em sua fala percebemos o que Cavalleiro (2000) aponta “no interior desse grupo o entendimento de ofensas étnicas nas brincadeiras e associações da negritude à falta de higiene”. Munhoz (2007) aponta a seriedade que da discriminação racial em relação a fibra capilar, pode causar a uma criança negra. A inferiorização das características físicas de uma pessoa é uma forma de desvalorização da pessoa e marca de forma negativa o homem, a mulher e a criança negra.

A cor da pele (negão, nego bom, negona e negro drama, negaço).
Ricardo diz que sim e explica:
Sim. Na outra escola me chamavam de marronzinho. Aí eu disse a tia e ela reclamou.

Luiza, menina que se identifica por morena diz:

Já. A coleguinha me chama de negra.

Guimarães (2008) chama atenção ao termo negro considerado pejorativo e ofensivo, evitado nas relações interpessoais, não sendo reivindicado pelos homens de cor. No caso de Ricardo ao ser chamado de marronzinho, o termo negro está incluso.

Diante desses registros, Nascimento (in Cavalleiro, 2001) mostra como a dimensão da questão racial na escola refere às relações sociais no âmbito escolar. A criança negra é estimulada pelos familiares e professores a “não ligar” e a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho racial. Neste sentido a criança branca não é punida, e sua atitude agressiva implicitamente legitimada quando qualificada como “brincadeira”.

Cavalleiro (2001) mostra a cumplicidade de pais e professores no silêncio sobre as ideias e atitudes racistas reforçando o sentimento de inferioridade e baixa autoestima da criança afro-brasileira.

O silêncio dos estudantes discriminados é um fato presente nas salas de aula, embora que a professora não queira evidenciar todos os casos. As crianças revelam o que está acontecendo aos adultos, mas não revidam aos colegas. Geralda, explica:

Não. Nunca fui e se alguém discrimina ou se você não gosta da minha cor, eu gosto! E com muito orgulho desse ponto, se você não gosta, eu gosto.

Elma diz que frequentemente é discriminada, perguntamos como ela resolve esta situação. A estudante silencia e olha para outro lugar da sala, apenas afirmando:

Já. Fui chamada de preta.

Os estudantes que afirmam não serem discriminados, explicaram por que:

Todos me adoram do jeito que sou. (Adriana)

Não. Porque ninguém fala de mim. (Hilda)

Não. Porque não tenho racismo. (Joana)

Aquino (2011) revela que o racismo está vivo, ativo e atuante: é sutil, velado; sendo desfigurado nas relações cotidianas. E, enquanto prática ideológica dominante, legítima um discurso que, muitas vezes, obriga o afrodescendente a reconhecer em si mesmo o estigma da inferioridade e a aceitar o clareamento de pele e cabelos com o propósito de ser valorizado e socialmente aceito.

Segundo Orlandi (1995) estas crianças ao se silenciarem estão sendo menos dominantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente.

Foi observado que durante os recreios e ausências dos professores a vivência é outra, as crianças são constantemente xingadas pelos colegas da sala por motivos fúteis. Para Santos (in Cavalleiro, 2001) tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima.

As crianças ao falarem da prática dos professores diante das situações de discriminação racial, nos fazem ver que há omissões de situações graves que muitas vezes são resolvidos com o silêncio.

Para Cavalleiro (2000) esta situação na escola faz com que o professor reproduza o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, porém não aceitável para o profissional em educação. As falas dos estudantes em relação à discriminação racial na escola mais comuns são:

Não é para botar apelidos, deve respeitar. (Edna. Escola Sol).

A professora disse que não é para maltratar os outros. (Renata. Escola Sol).

Diz para não ter preconceito. (Gabriel. Escola Nuvem)

Que deve chamar as pessoas pelo nome. (Lidia. Escola Nuvem)

Ela começa dizendo que não é para apelidar as pessoas diferentes. (Joana. Escola Planeta)

Segundo Silva (2000), o outro é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra raça, outra nacionalidade, por fim, o outro é o corpo diferente. Neste contexto o currículo

passa a ser um problema pedagógico, o estudante passa a ser explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até a violência na escola.

3.2.2 Formação Discursiva (FD) do Currículo

Ao entrevistarmos os professores perguntamos sobre o cumprimento da Lei Federal N° 10.639/03, se a escola oferece espaço pedagógico para os professores realizarem atividades, elaborarem projetos e debates envolvendo a comunidade escolar durante o ano letivo. As respostas foram as mais diversificadas. Para os professores a escola, comunidade e família estão sempre lembrando a participação histórica do negro em sua condição de escravo. Neste sentido, eles estão em comum acordo que cabe ao profissional em educação mudar esta visão, saber falar sobre a contribuição positiva em relação ao desenvolvimento econômico e social dos africanos em nosso continente.

Diante desta visão, segundo Munanga (2009), a tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. Esta negritude torna uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas.

Ao analisarmos as falas dos professores vemos:

Quando realizo os projetos didáticos étnicorraciais sempre procuro fazê-los em pequenas durações, apresentando atividades para as disciplinas de arte, história, sempre no primeiro horário. O conteúdo só é revisado quando é necessário. A culminância dos projetos e atividades é apresentada com jogos de capoeira, dança folclórica, apresentações de poesias, cartazes. Vejo que os resultados dos projetos são positivos, onde as crianças ficam mais quietas e passam a respeitar o colega. (professor Sol)

Não faço projetos didáticos relacionados ao preconceito racial. As atividades são feitas durante os conflitos em sala de aula ou no recreio. (professora Lua)

Realizo projetos didáticos coletivos, as atividades são de média duração com temas trabalhados ao longo do ano letivo. O processo é sistemático envolvendo as disciplinas de português, história, geografia. O tema racial é trabalhado quando surge algum problema em relação ao preconceito nas datas comemorativas, nos projetos. As atividades são feitas com as crianças lendo, discutindo, apresentando trabalhos, refletindo, produzindo textos, desenhos e outras atividades. A aceitação dos alunos é positiva e a autoestima mais elevada, mostram-se mais esclarecidos. (professora Nuvem)

Elaboro projetos com longa duração. As atividades são permanentes, realizadas em todos os momentos do dia. As disciplinas trabalhadas são história do Brasil e da África, arte, matemática e geografia. Quando o aluno agride o colega, o assunto é retomado. As mudanças de comportamento após os projetos são significativos. “os resultados são os melhores possíveis e o conhecimento proporcionado pelos projetos é percebido nos debates, nas atividades na aceitação da própria identidade, na luta contra o racismo dentro da escola e na participação frequente nas apresentações de musica afro-brasileiras. (professora Estrela).

Não trabalho com projetos. Quando necessário, paro a aula e faço um debate explicando que não devemos denegrir a imagem do outro. Quando necessário trabalho todas as disciplinas. Só retorno ao assunto quando há provocações. A escola não tem um programa específico para o estudo da Lei Federal N° 10.639/03, portanto, cada professor faz seu planejamento de acordo com o método de ensino. (professora Planeta)

Cavalleiro (2000) explica que o despreparo dos educadores ao se relacionarem com os alunos negros, evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Há interação diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades. Cabe a escola oferecer aos estudantes brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola.

Gomes (in Moreira, 2008) alerta que muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica deve promover o debate, fazendo circular a informação, possibilitando as análises políticas, construindo posturas éticas e mudanças em nosso olhar sobre a diversidade.

Perguntamos aos professores se a literatura utilizada em sala de aula faz parte da desconstrução da educação racista. Para isto, perguntamos quais as propostas de leitura trabalhadas em sala de aula.

Utilizo paradidáticos que estão na biblioteca. (professor Sol)

Utilizo a literatura existente da biblioteca da escola. Não seleciono temas específicos. As atividades são de acordo com pesquisas em livros paradidáticos da biblioteca da escola”. (professora Lua)

Uso textos relacionados ao assunto, vídeos paradidáticos, livros animados do projeto A cor da cultura. (professora Nuvem)

Uso os livros (Chuva de manga, A semente que veio da África, A venda de vera, O amigo do rei e outros que destacam o tema do negro no Brasil e na África), reportagens, filmes (Kiriku e a feiticeira, A rainha Sol), música (Negro Drama, músicas africanas). Depois das leituras e dos filmes debatemos. Fazemos peças teatrais e dançamos. (professora Estrela)

Uso os livros paradidáticos e notícias de jornais partindo da leitura. (professora Planeta)

A Lei Federal N° 10.639/03 está inserida nas Diretrizes e Bases da Lei N° 9394/96, com a obrigatoriedade de inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é decisão política implantada na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, objetivando ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Fazendo com que as escolas incluam no contexto dos estudos e atividades diárias as contribuições históricas culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além a de raiz africana e europeia.

Abramowicz (2006, p.180) registra que o Artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação, e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Partindo deste princípio, perguntamos aos estudantes como são realizados os estudos direcionados ao ensino África e História do Brasil. As crianças responderam que durante as datas cívicas (13 de maio comemoração da abolição da escravatura – Lei Áurea; a semana do folclore no mês de agosto e comemoração do dia da consciência negra - 20 de novembro). As atividades estão direcionadas a cultura regional; debates; filme; leitura de textos e livros; pintura; danças (maracatu, capoeira) e dramatizações.

Estas respostas nos levam a refletir a proposta da Lei Federal N° 10.639/03 no Artigo 26ª acrescido à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/ 96 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exigindo a reflexão sobre as relações étnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pelas escolas.

Fernandes (2009) explica que a escola tem como uma das funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura. A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor. A autora alerta que a grande questão é saber como a escola se apropria da literatura infantil como instrumento de formação do estudante leitor.

Partindo deste princípio, perguntamos aos estudantes quais os livros que seus professores leram que contém personagens negros. As crianças fizeram uma listagem e contaram algumas histórias. A turma da professora Estrela é a que mais tem conhecimento literário da cultura africana e afro-brasileira. Os livros apresentados pelas crianças são: *A semente que veio da África*, (Lima, 2005); *Outros contos africanos para crianças brasileiras*, (Barbosa, 2009); *Na venda de Vera*, (Coimbra, 2008); *Chuva de manga*, (Rumford, 2005); *Maracatu*, (Rosa, 2006); *Capoeira*, (Rosa, 2005); *Menina bonita do laço de fita*, (Machado 2004). Os filmes foram: *Kiriku e a feiticeira*; *A princesa Sol*.

A turma do professor Sol apresentou o livro *O amigo do rei*, (Rocha 2009). Os estudantes da professora Planeta e Lua contaram a história de *Menina Bonita do Laço de Fita* (Machado, 2004) e *Zumbi*.

Após coletarmos os nomes dos livros e filmes apresentados pelos estudantes, lemos e assistimos aos filmes. Percebemos que as narrações buscam construir nos leitores afrodescendentes a autoestima, o respeito à natureza brasileira e africana. O resgate a cultura familiar, os brinquedos populares, o valor ético social e religioso, o respeito à imaginação e criatividade. A relação geográfica do Brasil e da África.

Para Barbosa (in Abramowicz, 2006) a literatura proporciona ao artista recriação do mundo, (re)significa valores, costumes e fatos. O estatuto e a função social do texto literário marcam sua especificidade no que concerne à sua utilização em sala de aula.

Atualmente a literatura brasileira vem apresentando protagonistas negros, oferecendo condições de caráter, cultura e costumes iguais às dos demais personagens da trama. Na história *O amigo do rei*, (Rocha, 2009), o enredo registra partes da história do Brasil colônia contadas nos livros didáticos. Os protagonistas tem ações parecidas, a criança negra é considerada rei no quilombo, assim como a criança branca é considerada rei na fazenda. Na história *Menina bonita do laço de fita*, (Machado, 2004), a autora associa a personagem com a fauna africana e os astros, o orgulho de ser negra, e a inocência de não saber por que é negra.

Estas duas narrações contam a formação das famílias, a percepção da identidade pessoal e o desejo de sair do anonimato.

Os filmes *Kiriku e a feiticeira*; *A princesa e o sapo* e *A princesa Sol* são três enredos que fazem com que as crianças percebam perseverança em seus objetivos. São

três momentos diferentes do período histórico. Dois continentes com culturas diferentes, no entanto as crianças passam a perceberem que cada território geográfico e cada momento secular tem seus conceitos sociais.

No entanto, os protagonistas buscam o resgate da identidade do povo africano e afrodescendente, devido a escravização e discriminação social.

As crianças lembram os seres lendários Saci Pererê e o Negrinho do pastoreio. Neste contexto literário segundo Skidmore (1976), a divulgação do folclore brasileiro no início do século XX foi bastante explorado pelos escritores, apoiando-se no comportamento sócio-cultural dos africanos e seus descendentes. O autor lembra que o negro e o mestiço foram apresentados na literatura como fonte de folclorização, os quais sempre contando histórias dos saberes populares totalmente sem base científica para o leitor.

Os negros eram apresentados pela raça e não pelo nome, como exemplifica Gouvêa (2005), negrinho, negra velha, preto velho. Todas as características físicas, culturais e religiosas eram apontadas durante o enredo. Esta conduta literária fazia parte do “pertencimento” racial que concretizava a identidade do personagem diferenciado do personagem branco.

3.3 Formação discursiva (FD) imagens e racismo: o olhar das crianças construindo a imagem de si e do outro: (o negro)

Pensando na linguagem de imagens apresentada neste estudo, pedimos aos estudantes para desenharem figuras de pessoas negras e não negras e comentarem o que registraram. Segundo Kossoy (1989), a comunicação não verbal ilude e confunde. Deve-se perceber na imagem o que está nas entrelinhas, assim como o fazemos em relação aos textos. As informações do signo escrito devem ser continuamente utilizadas na compreensão da cena passada através de imagens que registram aspectos selecionados do real.

Kossoy (1999, p.44) explica que “muito do que rege o comportamento de cada um diante das imagens – em termo de percepção, emoção, rejeição etc., quanto a um ou outro tema (povo raça, país) – está definitivamente vinculado ao seu repertório cultural

particular”. As imagens visuais sempre mostram diferentes leituras para os diferentes receptores que as apreciam ou que dela se utilizam enquanto objetos de estudo.



Figura 1. Fonte: desenho da criança.
Escola Sol, 2011.

A turma do professor Sol os estudantes preferem desenhar os personagens do livro *O amigo do rei* (Rocha, 2009), representado na figura 1. Os desenhos relacionados a história *O amigo do rei* (Rocha, 2009) revelam a teoria de Derdyk (1989) quando afirma que o poder de interpretação da imagem visual propicia oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, a observação do real se depare com a imaginação e o desejo de significar.

Assim, memória, imaginação e observação se encontram, passado e futuro convergindo para o registro da ação no presente. Como pensamento visual, o desenho é estímulo para exploração do universo imaginário. É, também, instrumento de generalização, de abstração e de classificação.

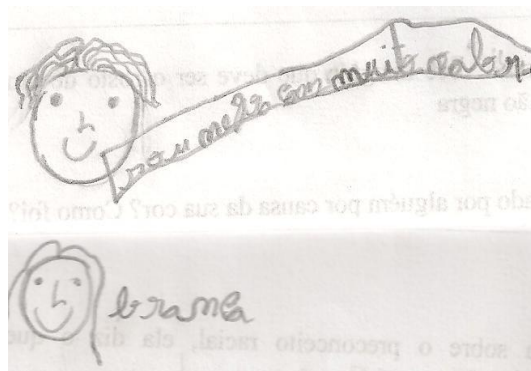


Figura 2. Fonte: desenho da criança.
Escola Estrela, 2001.

Alguns estudantes registram seus nomes e os dos colegas de classe identificando com os personagens, outros assinalam com a frase “Sou negro com muito valor”. Este registro apresenta os sentimentos das crianças que não tiveram espontaneidade para expressarem oralmente as questões, ao desenharem conseguiram verbalizar seus pensamentos.

Nesse sentido é o que mostra Gaulejac, (2006): a identidade registrada no desenho tem dois aspectos, o pessoal havendo a expressão da individualidade, ser o sujeito da própria história e o outro que é o social, que inscreve o indivíduo no grupo, havendo o respeito a cultura.

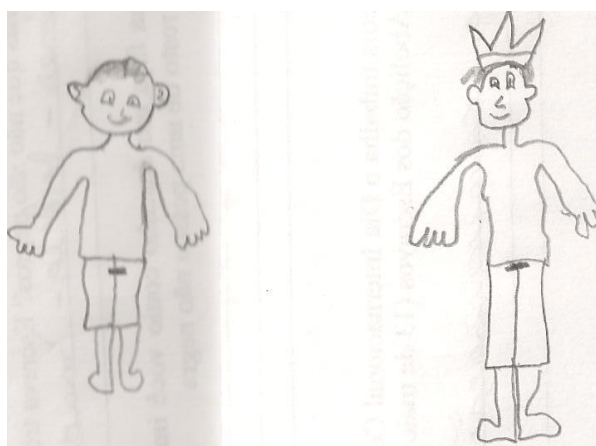


Figura 3. Fonte: desenho da criança.
Escola Sol, 2011.



Figura 4. Fonte: desenho da criança.
Escola Lua, 2011.

As figuras 3, 4 apresentam o menino branco coroadado e o negro representando o ser mitológico Saci Pererê. Freitas e Jesus (2011), explicam que a imagem do negro em textos não verbais procura contribuir para a ação discriminadora, inferiorizando a população negra. Este grupo sempre é retratado como um problema social. Para o leitor esta referência pode deixar sinais de inferioridade, concepções negativas, inferiorizada aos demais grupos.

A figura 3 projeta os conceitos de Martins (2007) nas análises de Derdyk (1989, p.51) “a criança projeta o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel”. Portanto, esta é a imagem que as crianças fazem quando se identificam com os personagens da história.

Em quatro escolas as crianças apontam o negro e o não negro hierarquicamente.



Figura 5. Fonte: desenho da criança. Escola Lua, 2011.

A figura 5 representa a hierarquia social do branco apontado por Costa (2007), enquanto a presença do negro é desvalorizada, desta maneira é negado ao negro o direito à imagem positiva, promovendo um genocídio simbólico através da naturalização da sua ausência no imaginário social.

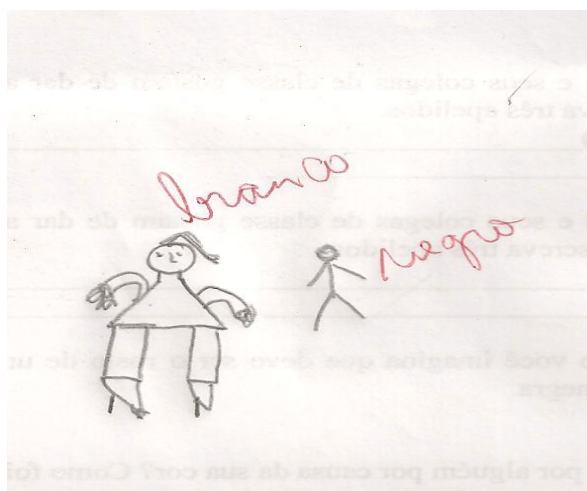


Figura 6. Fonte: desenho da criança.

Escola Planeta, 2011.



Figura 7. Fonte: desenho da criança.
Escola Sol, 2011.



Figura 8. Fonte: desenho da criança,
Escola Lua, 2011

As figuras 6, 7, 8 mostram: o sentimento de identidade que Gaulejac (2006) apresenta em dois aspectos: o pessoal, que é a expressão da individualidade, o sentimento de ser ator da própria vida, de ser sujeito da própria história, de poder afirmar a própria existência, de poder dizer eu; um social, que inscreve o sujeito em um

grupo, numa cultura, numa nação, num povo, pelo reconhecimento de que faz parte desse grupo, pelo respeito a seus direitos, tradições, crenças e cidadania.



Figura 9. Fonte: desenho da criança.

Escola Lua, 2011.



Figura 10. Fonte: desenho da criança.



Figura 11 Fonte: desenho da criança.

Escola Planeta, 2011



Figura 12 Fonte: desenho da criança.
Escola Nuvem, 2011

As figuras 9,10,11,12 são representadas pela cor da pele, corte e textura do cabelo, traços fisionômicos. Os desenhos reproduzem o valor simbólico da diferença física presente na memória da criança. As cores preta, marrom e vermelho destacam as características do cabelo, massa corpórea.

Estas crianças, segundo Rodrigues (1980) fizeram a relação objetiva entre cor e objeto, que estão sendo percebidas aos poucos, colorem os elementos dos desenhos com as cores que vêem na realidade.

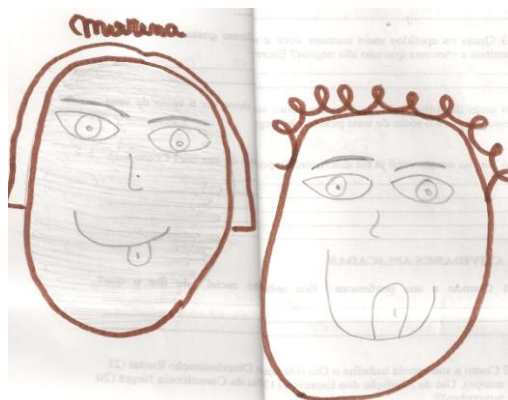


Figura 13. Fonte: desenho da criança.
Escola Planeta, 2011.

A figura 13 apresenta duas imagens classificadas por morenas. Na visão de Martins (2006) o branqueamento é configurado como uma forma de escape, para que os negros, através dele, possam adquirir maior respaldo social, buscando não apenas o

molde a um padrão de beleza branco, mas, ideologicamente, terem os mesmos valores, demonstrando isso na dificuldade que encontram em se auto classificarem como negros, muitas vezes preferindo serem chamados de morenos a serem definidos por negros.

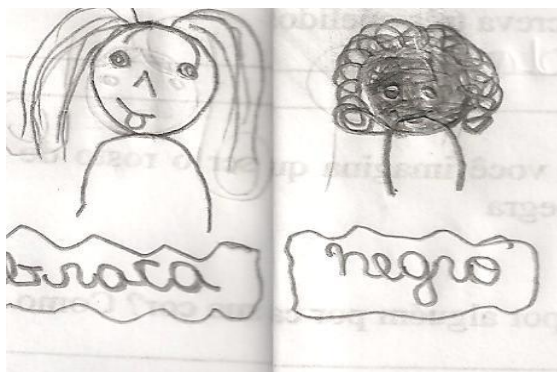


Figura 14. Fonte: desenho da criança.
Escola Planeta, 2001.



Figura 15. Fonte: desenho da criança.
Escola Planeta, 2011.

Ao observar as figuras 14, 15 vemos que são imagens presentes no cotidiano das crianças, os traços firmes com cores em destaques, os adereços, corte de cabelo, estão presentes revelando as diferenças sociais. Algumas figuras mostram a superioridade do não negro na altura, características físicas e adereços. Para o negro as imagens demonstram submissão no tamanho e fisionomia.

Esses desenhos ressaltam o que Hasenbalg (1981, apud, Cavalleiro, 2000) diz respeito ao preconceito racial no Brasil, o que não permite ao indivíduo negro ser o que

é, mas sim falsamente reconhecido. A essência do preconceito racial “reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não brancos, constitui a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor”.

3.4 Análise quantitativa

Após a leitura dos questionários, agrupamos as respostas em gráficos utilizando o programa SPSS. O processo para preenchimento das questões durou aproximadamente 60 minutos por escola. Participaram 90 estudantes.

O questionário abordou as categorias: identidade (gênero, idade, cor, aceitação da cor, quantitativo de crianças negras e não negras), convivência escolar (socialização, apelidos pejorativos para os negros e não negros, discriminação racial), praxis do professor diante do preconceito racial (intervenção da professora, atividades do ano letivo, projetos didáticos, literatura com personagens negros, linguagem imagética).

A primeira categoria analisada, percebemos que dos estudantes são do gênero feminino, 4,5% das crianças não definiram o sexo.

A. Percentual de estudantes por sexo

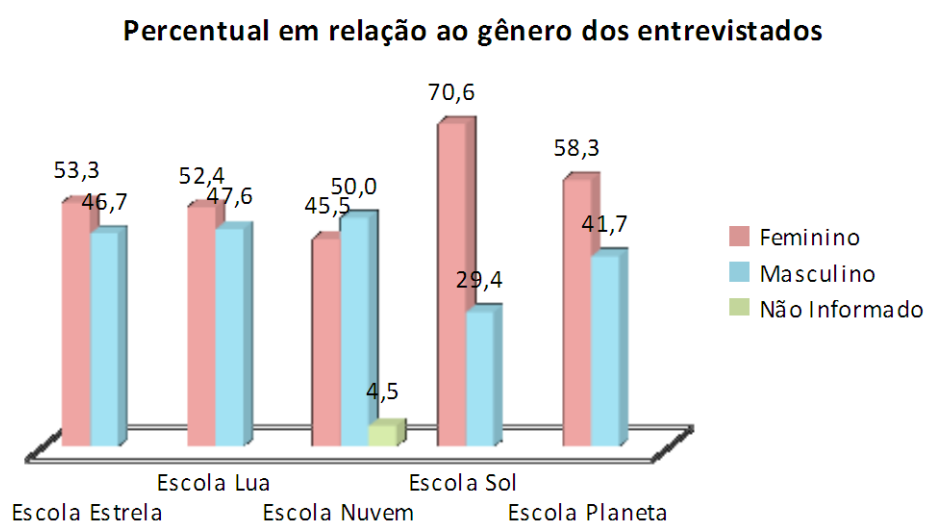


Gráfico 1. Distribuição gráfica dos estudantes por gênero nas cinco escolas. Fonte; questionário aplicado 2011.

Observando o gráfico 1 vemos que na amostragem de noventa estudantes, a maioria são do sexo feminino, considerando que 4,5% dos estudantes não informaram o sexo.

B. Distribuição dos estudantes por cor de pele.

Escola Estrela - Percentual em relação à cor de pele

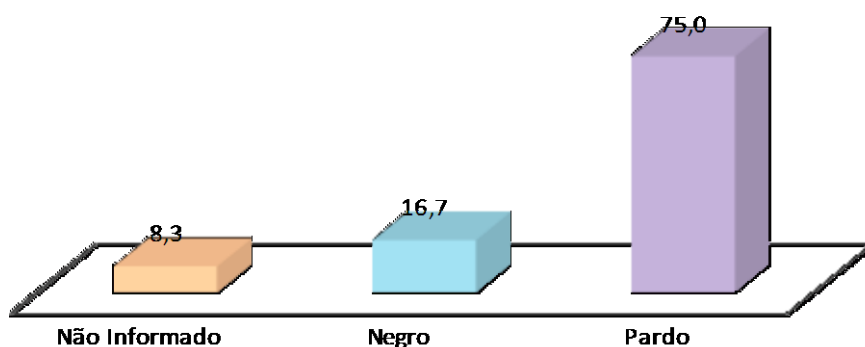


Gráfico 2. Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Escola Estrela. Fonte: Pesquisa realizada estudantes RPA 2, 2011.

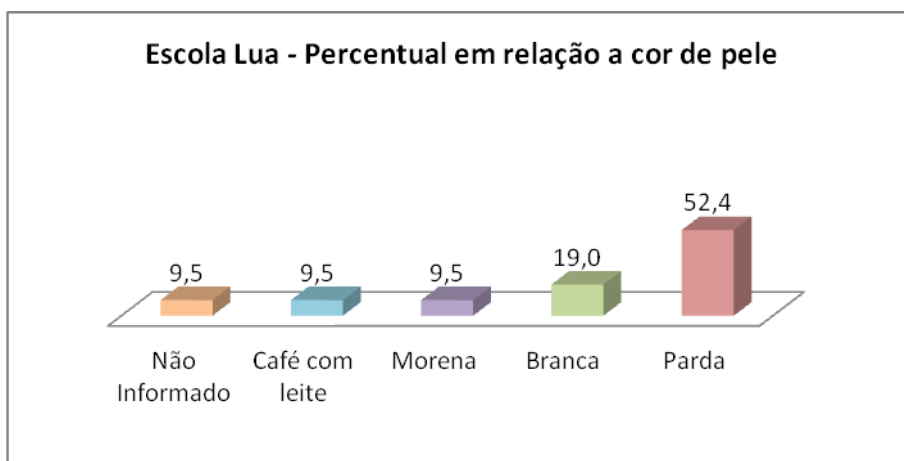


Gráfico 3. Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Escola Lua. Fonte: Pesquisa realizada estudantes RPA 3, 2011.

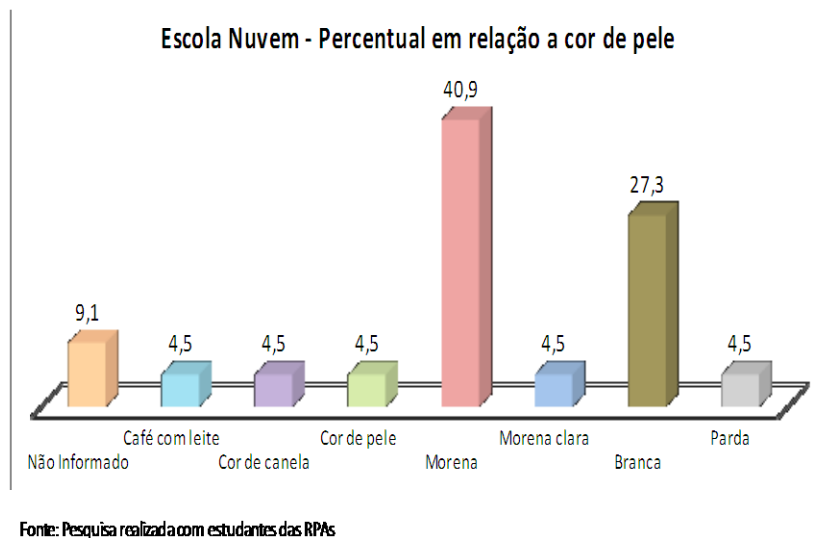


Gráfico 4. Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Escola Nuvem. Fonte: pesquisa realizada RPA 5, 2011.

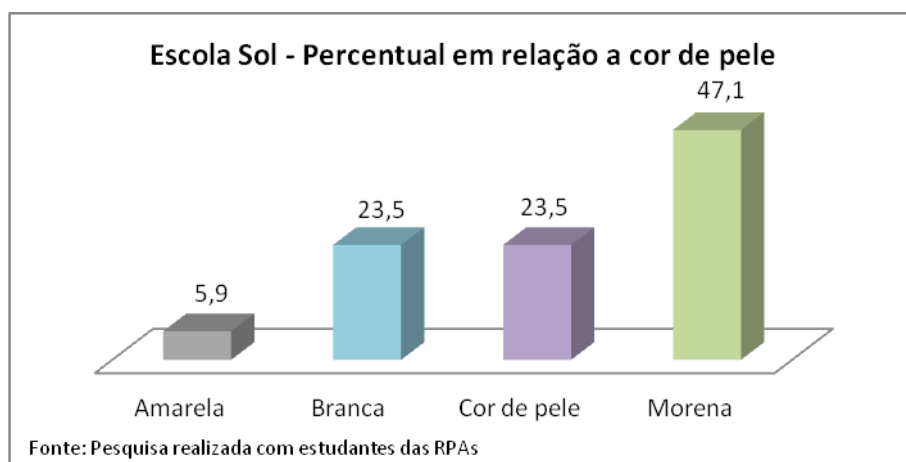


Gráfico 5. Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Escola Sol. Fonte: pesquisa realizada estudantes RPA 2, 2011.

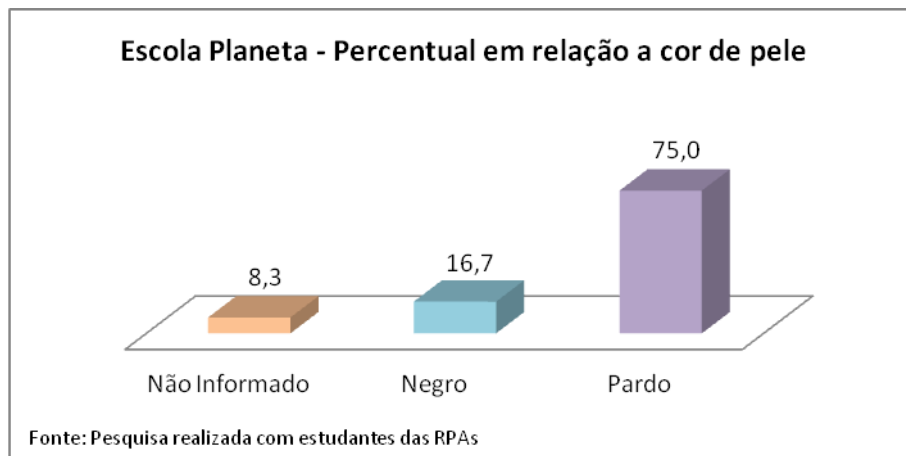


Gráfico 6. Distribuição gráfica dos estudantes por cor de pele. Escola Planeta. Fonte: pesquisa realizada com estudantes RPA 5, 2011.

Ao observarmos os gráficos 2, 3, 4, 5, 6 vimos que no universo de 90 (noventa crianças) há variados significados sobre a cor: (parda; café com leite; morena clara; cor de canela; negro; preto; cor de pele; moreno; branco; amarelo). A maioria dos estudantes assume que são pardos.

Os professores afirmam que os pais e irmãos destas crianças são afrodescendentes. O percentual não informado aparece nas escolas Estrela, Lua, Nuvem, Planeta.

Guimarães (2008) explica que na metade do século XIX no Brasil havia três dimensões para classificar internamente a população liberta, que era a cor, a nacionalidade e a condição legal. Quanto à cor as pessoas eram classificadas por negra ou parda. Quanto à nacionalidade quem nasceu na África era reconhecido pela etnia do continente, vulgarmente conhecido por preto, o brasileiro era conhecido por crioulo. A condição legal era denominada por liberto ou forro para os ex-escravos, ingênuo se nascido livre.

Nos gráficos 3, 4, 5 percebemos que a cor morena predomina em relação à cor negra. Guimarães (2008) explica que os artigos de jornais brasileiros do período do século XIX afirmavam que a cor morena deveria ser a melhor expressão para designar a pessoa negra. Para os defensores era a expressão mais apropriada para esconder o preconceito racial e que as pessoas de classe deveriam usar a expressão morena.

Abramowicz (2007) explica que o negativismo das crianças de ver a si mesmo e ao outro aparece na escola de forma cruel, tanto com relação a características físicas (gordo/magro, negro/branco/amarelo, alto/baixo, deficiente físico, pessoas nariguda,

orelhuda, com pés grandes), socioeconômicas (pobre ou de classe social baixa) ou sexuais (homossexualismo). O outro, o diferente, é excluído e muitas vezes, com a anuência dos professores que silenciam ou participam, direta ou indiretamente, dessas situações.

As escolas Nuvem e Lua possuem o maior número de crianças que se identificam por cores diferentes registrados nos dados do IBGE de 2000.

A cor negra é a que tem menor porcentagem entre as escolas. As crianças da escola Lua não identificam a cor negra. Neste caso podemos dizer o que Munanga (2009, p.12) “registra se o fator histórico parece mais importante no processo de construção da identidade do indivíduo negro”.

A cor branca aparece em quatro escolas tendo a maior porcentagem na escola Nuvem. O interdiscurso dos estudantes diante da cor verificou o que Guimarães (2008,p.11) explica:

O preconceito de cor ou de raça tem geralmente como alvo o “negro”, o “preto”, o “amarelo”, o “pardo” ou o “vermelho” (pele vermelha), dificilmente o “branco”. Por quê? Alguns responderiam que a dualidade primária é branco/ preto, claro/escuro, dia/noite; que em toda parte, em todos os tempos, o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos.

Compartilhando com Cavalleiro (2000, p.99) “Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade”.

O cotidiano escolar, segundo Candau (2003), é palco de diferentes relações sociais onde reflete a diversidade cultural presente na sociedade. “Assim diferentes visões do mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula”. (Candau, 2003, p.14)

C. Quantitativo de crianças negras e não negras

O quantitativo de crianças em sala de aula foi a questão mais observada em sala de aula. As crianças examinaram com cuidado os colegas e interrogaram os colegas ao lado. Obtivemos as seguintes respostas:

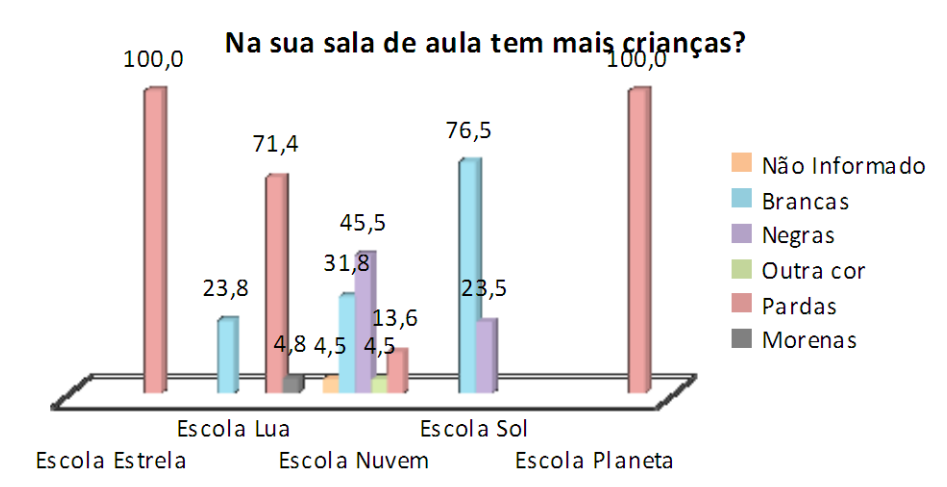


Gráfico 7. Distribuição gráfica do quantitativo de estudantes por cor de pele. Fonte: questionário aplicado 2011.

Esta questão agrupou respostas subjetivas cabendo ao estudante assinalar a alternativa que mais lhe convém: negra, branca, índia, parda e outra cor. Na alternativa outra cor além de registrar a criança deveria escrever ao lado a cor.

Analisando as respostas no universo de 90 estudantes vemos que nas escolas Estrela, Lua e Planeta a maioria das crianças responderam que há crianças pardas. Crianças negras aparecem nas escolas Nuvem e Sol. A escola Lua indica a cor morena como minoria assim como a escola Nuvem a cor parda. Mais uma questão sem informação, 4,5% das crianças.

Andrews (apud Silverio, 2002), tenta mostrar como o sistema de categorização racial brasileiro tem sido dinâmico no tratamento da mistura de raças. Para o autor o centro do debate tornou-se a existência de uma categoria racial intermediária, que aparece normalmente nomeada como mulato, o pardo e ou moreno, que seria o fator de distinção do sistema classificatório brasileiro. Ao contrário do pardo ou do preto, o moreno não indica automaticamente ancestralidade africana. As discordâncias sobre o modo de categorizar os morenos no sistema brasileiro podem desvendar a dimensão política da nossa classificação racial. Neste caso, o moreno seria uma categoria dissolvente da polaridade negro e branco, isto é, nele estaria contida a síntese brasileira.

D. Socialização

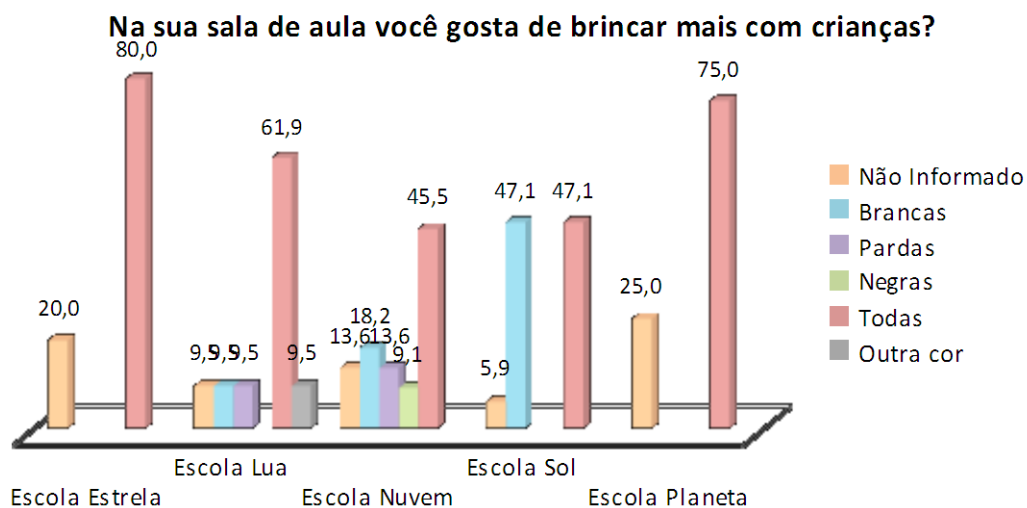


Gráfico 8. Distribuição gráfica do quantitativo de estudantes pela preferência de brincadeiras. Fonte: questionário aplicado 2011.

Observando o gráfico 8, a socialização para as brincadeiras foi a questão que também demorou em ser respondida, em todas as escolas houve o item não informado. O Preconceito racial entre as crianças na sala de aula está existente, no entanto elas alegam que não praticam este ato.

As preferências atingem as categorias (brancas, pardas, negras). As crianças que informaram que não tem preferência são fazem parte de um discurso elaborado pelos professores. Os que não informaram admitiram que tanto que não pensam na questão étnica.

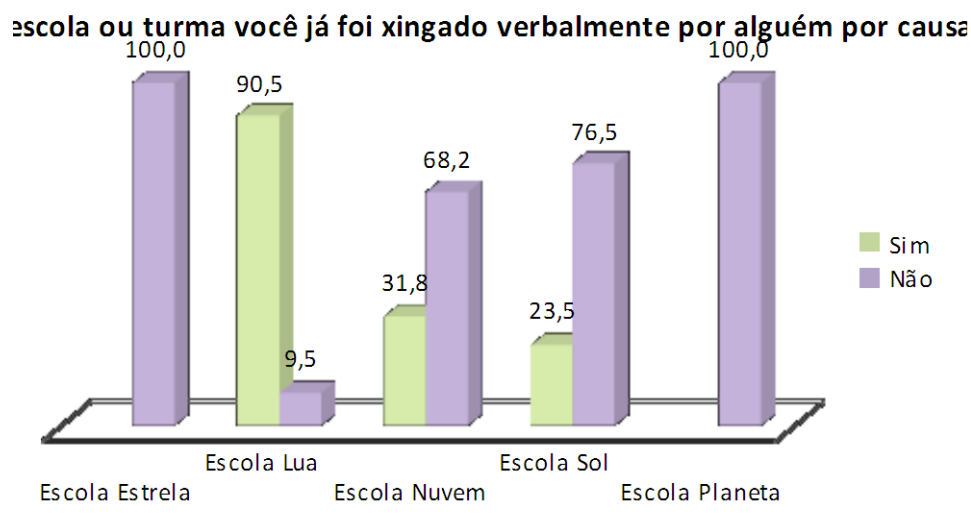


Gráfico 9. Distribuição gráfica do quantitativo de estudantes discriminado por raça. Fonte: questionário aplicado 2011.

Observando o gráfico 9 vemos que o percentual maior em todas as escolas tem a resposta não. Nas escolas Planeta e Estrela 100% das crianças afirmam que não foram discriminadas. Porém, ao lembrarmos os documentos bibliográficos desta investigação aceitamos as pesquisas de Aquino (2011) o qual afirma que o racismo está vivo, ativo e atuante: é sutil, velado; sendo desfigurado nas relações cotidianas. E, enquanto prática ideológica dominante, legítima um discurso que, muitas vezes, obriga o afrodescendente a reconhecer em si mesmo o estigma da inferioridade e a aceitar o clareamento de pele e cabelos com o propósito de ser valorizado e socialmente aceito.

O comportamento dos estudantes durante as aulas e recreios é outro, as crianças são constantemente xingadas pelos colegas da sala por motivos fúteis. Para Santos (in Cavalleiro, 2001) tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima.

E. Proposta pedagógica

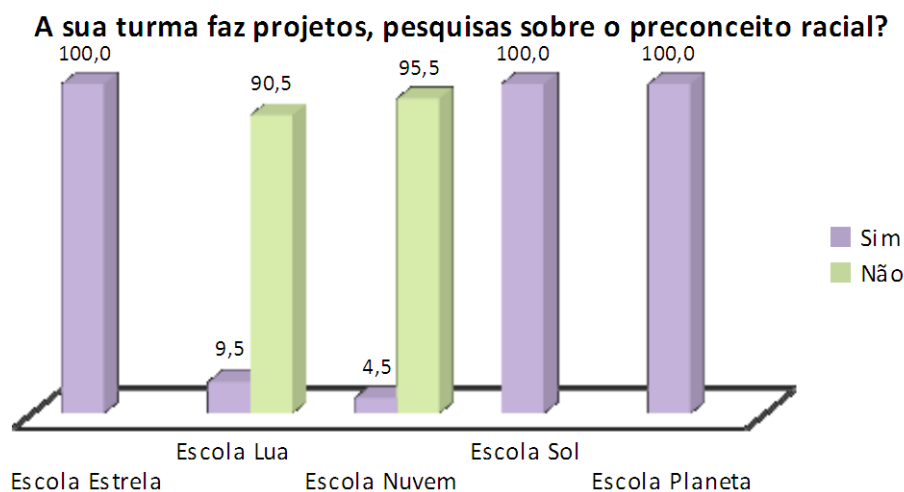


Gráfico 10. Distribuição gráfica do quantitativo de turmas que fazem projetos sobre preconceito racial. Fonte: questionário aplicado 2011.

A práxis dos professores em relação à proposta do Ensino da África e do Brasil e o comportamento dos estudantes, o gráfico 10 apresenta a fala das crianças em relação aos posicionamentos dos professores. Neste sentido, de acordo com Libâneo (in Candau 2000) o currículo não tem a ver com a organização de matérias cujo conteúdo deve ser absorvido, mas a um terreno de luta e contestação, em que se criará e produzirá cultura.

Segundo as crianças da escola Estrela, a professora realiza projetos sobre a negritude. Os estudantes são unânimes pelo debate sobre o respeito ao próximo; estudo dos artigos declaração dos direitos humanos. Os estudantes conhecem a proposta da Lei Federal N° 10.639/03, identificam os conteúdos nas áreas de linguagem, história, matemática, geografia. Tem conhecimento da situação dos africanos quando chegaram ao Brasil e os afrodescendentes nos dias atuais.

Neste sentido, Santos, (in Candau, 2000, p.52) explica que a defesa,

por um currículo centrado, preferencialmente, em situações práticas, problemas de cotidiano, envolvendo as experiências das crianças e seus interesses para, neste contexto, explorar aspectos do conhecimento sistematizado, está na agenda daqueles que buscam superar os mecanismos de exclusão escolar, existentes no interior da escola.

O autor continua em sua afirmação que esse tipo de abordagem curricular rompe com a estrutura disciplinar do currículo, com a organização sequencial do conhecimento, para os processos de aquisição, ao invés dos processos de transmissão e saberes.

A prática do docente referente ao preconceito racial apresentado no cotidiano faz com que o estudante perceba que muitas vezes há o descaso para as provocações apresentadas na sala, e em outros casos há punições, sendo raro o discurso sobre a questão do preconceito racial.

F. Literatura contada em sala de aula.

Sua professora já contou ou conta histórias que tem personagens negros?

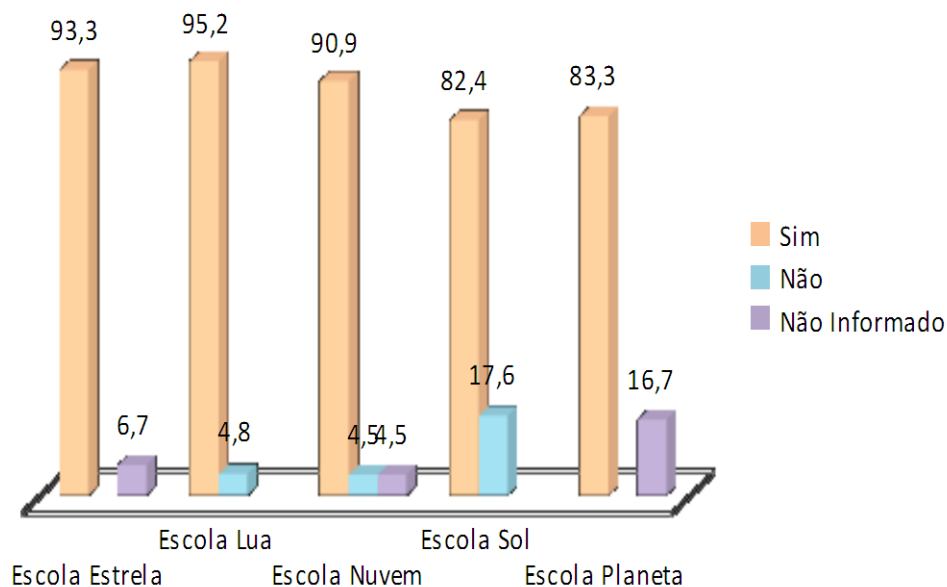


Gráfico 11. Distribuição gráfica dos estudantes referente à leitura com personagens negros. Fonte: Questionário aplicado, 2011.

A literatura afrodescendente apresentada em sala de aula é pouco divulgada. Em quatro escolas o percentual é preocupante, os professores necessitam ter maior esclarecimento da Lei Federal Nº 10.639/03.

Ao ser apresentada uma história a criança, cabe o professor considerar o que Cavalleiro (2001) registra, o professor deve ensinar às crianças uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. Buscando materiais que

contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.

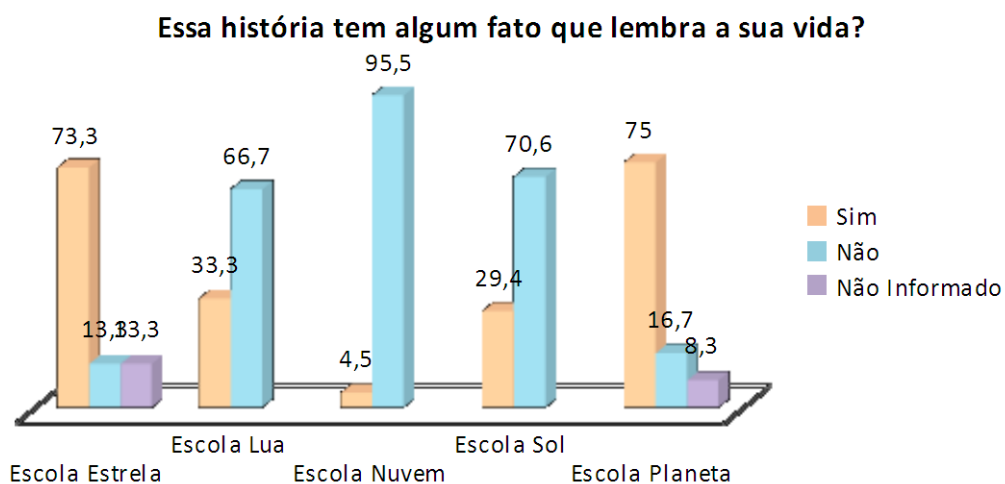


Gráfico 12. Distribuição gráfica dos estudantes referente a leitura com personagens negros. Fonte: Questionário aplicado, 2011.

Barbosa (in Abramowicz, 2006) relata que por meio da literatura, o artista recria o mundo, (re)significa valores, costumes e fatos. O estatuto e a função social do texto literário marcam sua especificidade no que concerne à sua utilização em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após investigarmos historicamente o surgimento dos estudos do racismo no Brasil e na Europa, observarmos e entrevistarmos professores e estudantes em cinco escolas da rede municipal do Recife, concluímos que há teóricos preocupados em investigar as concepções de sociólogos, historiadores e escritores que defenderam/defendem ou não, o preconceito racial nos meados do século XIX ao início do século XXI.

Desde os primeiros censos populacionais os brasileiros se auto definem pela situação histórico-cultural, a desigualdade social está expressivamente identificada pela posição inferiorizada que vem sofrendo os afrodescendentes. A questão cor das estatísticas do censo populacional (IBGE) registra que há uma pluralidade de adjetivos para a identificação das matrizes étnicas. Havendo dois discursos: somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem que gerou uma nação singular com a cultura diversificada. O outro discurso se refere às relações cotidianas que seriam as inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas aos indígenas e afrodescendentes.

Estas questões nos levam a percebermos o que Oliveira (2004) explica sobre as variedades de cores para a identificação sobre identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política, o qual é participante da história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. A pessoa ao assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil passa por um processo extremamente difícil e doloroso, considerando que os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidades negras não são muitos, no entanto, são poucos divulgados fazendo com que o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas seja inexistente.

A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica e da negação, do desprezo do medo do diferente, principalmente quando se refere aos ancestrais africanos.

Associando nossa investigação de campo com o referencial teórico percebemos que os professores e estudantes ainda estão enraizados nos discursos apresentados pelos teóricos pesquisados. Ao perguntamos a que grupo étnico eles pertencem verificamos

que alguns professores não tem propriedade em explicar a sua etnia fazem um reconhecimento histórico para poder identificar qual o tipo de cor e etnia são pertencentes. Os estudantes por não conhecerem a etnia, a maioria, se identificaram pela cor da pele, não se lembram de histórias e não conhecem o que está notificado no registro de nascimento.

Em relação à identificação de si e dos outros, os sujeitos entrevistados também tiveram dificuldades para responderem o quantitativo de pessoas na sala que são negras e não negras. Foi verificado que todos olharam para a outro e ficaram observando atentamente as características (cabelo, formato de boca, nariz e olhos). As crianças mais claras foram identificadas por pardos e brancas. E as que tem a pele mais escura ou cabelo mais ondulado, nariz acentuado, foram identificados por negros, morenos, outra cor (que não souberam identificar qual).

Partindo para a práxis pedagógica, esta temática fica desconfortante para os professores poderem colocar em questão suas ações metodológicas aos estudantes que ainda estão em fase de construção identitária. Sendo o preconceito racial uma prática constante nas escolas o professor começa a dar lições de valores sociais aos seus estudantes esquecendo a trajetória histórica do africano e seus descendentes na formação populacional brasileira, a formação familiar das crianças.

Neste parâmetro, perguntamos aos professores e estudantes o quantitativo de crianças negras e não negras as repostas foram diversificadas (pardas, morenas, brancas, negras, outra cor). No entanto, estas situações não os levam a procurarem a formação étnica, mas observando a cor da pele eles respondem com firmeza que não são negros.

A Lei Federal N° 10.639/03 é resultado da luta legítima dos movimentos negros e da população afrodescendente a qual deve ser legitimada e praticada nas escolas públicas e particulares.

Neste sentido, conforme apresentado nas investigações, sendo o currículo fruto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O poder de um determinado povo está visivelmente colocado no currículo legitimando as situações subalternas e dominantes. Transformando o grupo dominante padrão das ações escolares e o grupo dominado seja subalterno e excluído no processo.

Cabe ao professor fazer a interdisciplinaridade com temas que abordam a cultura afrodescendente construindo uma ponte da África antes dos colonizadores e a diáspora no Brasil e a África atual, introduzir ferramentas didáticas atuais promovendo a integração para que toda a escola trabalhe com o mesmo objetivo e tenha uma linha de combate ao preconceito racial.

A Lei N° 10639/03 não se resume as datas cívicas voltadas a negritude, ela representa o currículo para todo o ano letivo, fazendo com que professores e estudantes investiguem ações históricas voltadas para a historicidade do povo afrodescendente e africano antes e depois da diáspora.

Tomando as pesquisas de Martins (2007) os professores devem tornar suas aulas espaços abertos para o diálogo, entendendo outras culturas e respeitando as etnias que formam a população brasileira, mostrando outros tipos de belezas.

Os professores estão constantemente lidando com situações preconceituosas em suas salas de aulas e neste ponto devem apropriar-se da Lei Federal N° 10.639/03 para a elaboração de seus planejamentos.

O currículo escolar nas instituições investigadas provoca a reflexão de uma didática autoritária e eurocêntrica, não considerando a criticidade, o novo olhar para os textos, a formação cultural do estudante e sempre fortalecendo os conteúdos dos livros didáticos que não atendem as pertencas culturais de todas as regiões brasileiras.

Salvo uma professora, que elabora as atividades para o ano letivo seguindo a Lei Federal N° 10.639/03 utilizando a bibliografia da história do Brasil no período colonial, pesquisas sobre a África antes da colonização, músicas atuais que registram a cultura afrodescendente, faz interdisciplinaridade do tema. Defendem as ações do movimento negro envolvendo em sua prática pedagógica o sentimento de construção identitária, o resgate da formação familiar, a luta do africano na África e no Brasil, os valores da comunidade que a criança está inserida e os meios de comunicação que estão atualmente divulgando um novo estilo de vida social e preconceito racial.

Os estudantes ainda estão em processo construtivo na temática da história da África suas respostas são diversificadas, confundem os resultados das atividades como uma festa. Havendo o silenciamento do preconceito racial no processo da aprendizagem. Neste caso concordamos com Apple (2008) quando diz que o currículo deve está

voltado para os frutos das tensões, dos conflitos existentes no cotidiano escolar e nas concessões da cultura do estudante.

Outro fator necessário em nossa pesquisa é o conhecimento da literatura brasileira racista onde autores informam que a divulgação em romances e artigos em jornais intensificam as características distorcidas dos negros e afrodescendentes. As fases literárias brasileiras foram aos poucos modelando, denegrindo a imagem do negro e seu descendente. Associando-o aos valores sócio culturais e econômicos. Finais do século XX a temática dos negros em romances e histórias infantis passa a ter outro valor cultural, seus direitos são apresentados nos enredos.

Nossos entrevistados utilizam a literatura ainda folclórica, um divulga a literatura atual onde o personagem negro deixa de ser coadjuvante e passa a ser ator principal do enredo.

O acervo bibliográfico ainda está precário, os professores ainda não tem a cultura de incentivar a leitura afrodescendente e africana. As histórias que resgatam a cultura africana são trabalhadas nas datas cívicas relacionadas ao tema. As ilustrações dos personagens negros também são fatores para preocupação.

Ao pesquisarmos as ilustrações de personagens negros em livros e nos filmes citados pelos professores e estudantes, percebemos a teoria de Alegre (in Bianco, 2004) Carvalho (2005) quando apontam a imagem como meio visual é significativa para a representação fiel da visão do leitor, buscando no imaginário reproduzir o real. Atualmente a imagem nos livros está sendo necessária para consolidar o texto, para a comunicação visual, dados os meios informáticos existentes, as possibilidades de criação, mistura e transformações de imagens sendo cada vez mais complexas e elaboradas. A ilustração apoia uma mensagem escrita, dentro do contexto da obra em que se encontra. A sua função é fundamentalmente estética: tornar mais agradável à vista a obra a que pertence.

Os desenhos das crianças sobre crianças negras e não negras apresentam pontos significativos, únicos, para o negro todas as fisionomias foram registradas com precisão: cor e formato do cabelo (negro e enrolado, estilo moicano, tranças), a pintura do rosto e corpo com lápis grafite, cera preto e marrom formando traços desordenados, mostrando uma emaranhada agressividade e precisão; o corpo forte, outros minúsculos quase não sendo identificado no primeiro olhar, as roupas simples sem muito adereço.

Os não negros, a maioria, está representada com o cabelo grande, amarelados, estilo moicano; traços do rosto com delicadeza, pintado com cores claras e bem traçados; as meninas vestidas como princesas e os meninos bem apresentados com calças compridas; sempre maiores que os negros e sempre na melhor posição do papel. A coloração das gravuras dos negros não tem o mesmo acabamento que as gravuras dos brancos.

Percebemos que algumas crianças ainda estão associando o real com a leitura do adulto registrada nos livros. As ligações para identificação destas imagens formam ainda imagens distorcidas algumas vezes fora da realidade do entrevistado. Neste caso, podemos aceitar o que Derdyk (1989) afirma em relação ao desenho: o poder da interpretação da imagem visual propicia oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, a observação real se depare com a imaginação e o desejo de significar.

O silêncio diante do preconceito racial nas escolas é grave. O preconceito racial nas dependências das escolas investigadas é comum, se a professora afirma que a questão maior é o preconceito pela estatura física e não pela cor, faz com que elas não interfiram a temática no contexto completo. As crianças dizem não terem preconceito, no entanto, listam inúmeros adjetivos para discriminar os colegas, negros e não negros.

Atualmente, as crianças e adolescentes ainda apresentam perfis depreciativos para com os colegas utilizando palavras de baixo calão associando os aspectos físicos com figuras animais vistas na televisão e livros, associando as letras de músicas que vulgarizam a mulher. O discurso dos professores e estudantes em relação a estas atitudes é formado pelo silêncio que ainda prevalece nas dependências das escolas.

Neste sentido, ao elaborarmos o planejamento anual o currículo escolar deve unificar os conteúdos da História da África e dos Africanos em todas as disciplinas havendo a participação histórica dos estudantes a qual deve ser trabalhada na construção do processo educativo, onde as unidades escolares devem incluir em suas atividades anuais conteúdos que comentam a diversidade cultural e étnica para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Que as palavras de Cavalleiro (2000) sejam sempre lembradas: os relatos das crianças expõem o modo depreciativo pelo qual as diferenças étnicas são reconhecidas. O ritual pedagógico do silêncio exclui a luta dos negros da sociedade brasileira e impõe às crianças negras um ideal do ego branco. Nesta afirmativa consideramos que as

crianças se veem com outra identidade étnica afirmando não serem preconceituosas, mas no cotidiano assumem todas as teorias acadêmicas.

REFERÊNCIAS

Livros

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília> UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas, 2006.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1991.

ABRAMOWICZ, Anete (et al). **Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividade**. São Paulo: Moderna, 2007.

_____, (org) **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALEGRE, Maria Sylvia Porto. **Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual**. In: BIANCO-FELDMAN, Bela; MOREIRA, Miriam L. Leite. (orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **A construção da verdade autoritária**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

ALMEIDA, Maria das Graças Ataíde de. **A Europa vista por brasileiros nos anos 30: a visão do paraíso**. Estudos do século, XX, nº 2 – 2002: 135 – 146.

ANDREWS, G. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988**. In: SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246. Nov. 2002.

APPLE, M. W. A (2008). **Repensando Ideologia e Currículo**. In Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. (10ª ed.). São Paulo: Cortez.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Os possíveis acordos de Ferreira e Lúria**. Editora Ática, São Paulo, 1995.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica**. In: Abramowicz, Anete (org). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Edições Paulinas, 2009.

BASTIDE, Roger. **Estereótipos de negros através da literatura brasileira. Perspectiva (estudos Afro-Brasileiros)**. São Paulo, 1973.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BEZERRA, Nielson da Silva (ORG). **Respeitando as diferenças no espaço escolar**. Recife Gestos, 2007.

BIANCO-FELDMAN, Bela; MOREIRA, Miriam L. Leite. (orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. São Paulo: Papirus, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1983.

CANDAU Vera Maria (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (Org) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes editora, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COIMBRA, Hebe. **Na venda de Vera. Coleção Tirando de Letra**. Editora Atual, 2008

COSTA, Cândida Soares da. **O negro no livro didático da língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores**. Cuiabá: Edo, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 16º ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. São Paulo. 4. Edição. Papirus 2009.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Editora Scipione. São Paulo, 1989.

DESLANDES, Suely Ferreira. (orgs) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009

DUBAR, Claude. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação**. Rainho & Neves, Ltda. Santa Maria da Feira, 2006.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. In: DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Editora Scipione. São Paulo, 1989.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. **Imagens do negro na literatura brasileira (1548-1890)**. Brasiliense: São Paulo 1998.

FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela!**. Editora Ática, São Paulo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Global: São Paulo, 2004.

GAULEJAC, Vincent de. **As Origens da Vergonha**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo, SP: Via Lettera, 2006.

GILROY, P. **Diáspora and the detours of identity**. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes editora, 2008.

GOMES, Heloisa Toller. **O negro e o romantismo brasileiro**. Atual: São Paulo, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. 2001.

_____. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: Silva, P.B.G.; BARBOSA, L. M.. G. ^a de (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. Ed. Ufscar. São Carlos, 1997.

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

_____. **Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica.** In: ABRAMOWICZ, Anete (org). **Educação como prática da diferença.** São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes editora, 2008.

_____. **A mulher negra que vi de perto. O processo de construção da identidade racial de professoras negras.** In: CANDAU Vera Maria (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GÓMEZ, Gregógio Rodríguez. **Metodologia de la investigación cualitativa.** In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n.1, p.77-89, jan/abr. 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e Tempos.** São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Nadia G, Sandro A. Gonçalves. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa.** In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HASENBALG, C. **A Discriminação de desigualdades raciais no Brasil.** In: CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Editora Contexto, 2000.

JUNIOR, Henrique Cunha (orgs). **Espaço urbano e afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas.** Fortaleza: edições UFC, 2007.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **Realidades e ficções na trama Fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas.** In: CANDAU, Vera (org). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIMA, Heloisa Pires. (org). **A semente que veio da África,** São Paulo: salamandra, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.
_____. **Histórias de Tia Nastácia.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1937.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. (coleção letramento, educação e sociedade).** Mercado das Letras. São Paulo, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** Coleção Barquinho de papel. Editora Ática, 2004.

MARKOVA, I. “Introduction”. In: MARKOVA, I. e FOPPA. K. (eds.) **The dynamics of dialogue. Hemel Hempstead. Harvester Wheats – heaf, 1990.**

MARTINS, Paulo Henrique. **Cultura, identidade e vínculo social: pensando cidadania democracia na escola pública.** In: MESSIAS, Elizama Pereira. **Educação das relações étnico-raciais: ações na cidade do Recife, trajetórias e contradições na luta pelo reconhecimento da população negra.** Recife: Ed.Universitária de UFPE, 2010.

MESSIAS, Elizama Pereira. **Educação das relações étnico-raciais: ações na cidade do Recife, trajetórias e contradições na luta pelo reconhecimento da população negra.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes editora, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução.** In Moreira, A. F. Barbosa; Silva, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade. (10ª ed.).** São Paulo: Cortez: 2008.

MOTTA, Flávio. **Textos informes.** In:DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** Editora Scipione. São Paulo, 1989.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil Negro.** In: CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Editora Contexto, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. **A prática de ensino e a produção de saberes na escola**. In: CANDAU, Vera (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”**. In: **Utopia e democracia na escola cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de RGS, 2000.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Larkin Nascimento, **Sankofa: educação e identidade afrodescendente**. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

OLIVEIRA, I. **Preconceito e autoconceito, identidade e interação na sala de aula**. In: CANDAU Vera Maria (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (eds.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. **Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais**. In BIANCO-FELDMAN, Bela; MOREIRA, Miriam L. Leite. (orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. São Paulo: Papirus, 2004.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afro-descendentes e educação**. Editora Paulinas: São Paulo, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINTO, R.A.F. **A escola e a formação do sujeito: preconceito e racismo no ensino fundamental**. 2010. 113f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação), Instituto Superior de Línguas e Administração, Vila de Gaia, 2010.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Diário de Classe Educação Infantil**. Ano Escolar 2008.

_____. **Diário de Classe 2010**. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. 2010.

ROSSATO, C.; GESSER, V. **A Experiência de branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. In: ABRAMOWICZ, Anete (et al). **Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividade**. São Paulo: Moderna, 2007.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Editora Salamandra, 2009.

ROSA, Sonia. **Maracatu**. Coleção Lembranças africanas. Editora Pallas, 2006.

_____. **Capoeira**. Coleção Lembranças africanas. Editora Pallas, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo: Brinque-book, 2005

SAMAIN, Etienne. **Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais**. In: BIANCO-FELDMAN, Bela; MOREIRA, Miriam L. Leite. (orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. São Paulo: Papirus, 2004.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos Básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, Isabel Aparecida dos Santos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Pluralidade de saberes e processos educativos**. In: CANDAU, Vera (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 -1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula. Coleção Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes.2008

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Iranilde Soares da. **As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03**. Brasília, v.1, n.2, p.33-51, jul-dez, 2007

SILVEIRA, Isabel Orestes. **A força da imagem televisiva: representação gráfica da criança**. In: FERREIRA, Dina Maria Martins (org). **O que fazem as imagens**. São Paulo: Annablume, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 332p.

Tavares, M. X. **Sim ou Não? Os Discursos do Referendo**. Dissertação de mestrado em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE: 2005

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Tradução de Sergio Góes de Paula Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas Brasileiro, 2009.

VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América portuguesa**. São Paulo: Editora Unicamp, 2007.

WATSON, L., WATSON. F. **Interpreting life histories: an anthropological inquiry**. PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

WIEVIORKA, Michel. **A democracia à prova: nacionalismo, populismo e etnicidade**. Lisboa: Éditions La Découverte, 1993.

_____. **O Racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Internet

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em: 19 de mar. 2011.

_____. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. O Censo Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao_por_municipio.shtm>. Acesso em: 21 de jun. 2011.

CANIELLO, Marcio. **O Brasil mostra a sua cor. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Seminário**. UFCG, 2011. Disponível em: http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=836:o-brasil-mostra-a-sua-cor&catid=92:artigos&Itemid=460> acesso em 03 de ago. 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Identidade feminina**. In: cadernos Geledés nº 4, São Paulo, 1993.

CARVALHO, Elisa Castro. **Literatura infantil e ilustração: Imagens que falam**. Braga, 2004/ 2005. Disponível em: <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/Trabalho%20imagem%20Elisa%20Castro.pdf> > acesso em de 20 mar. 2011.

CASHDAN, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/contos_de_fadas. > acesso em 07 de dez. 2010.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas**. Revista Olhar de Professor, ano/vol. 7, número 001. Universidade estadual de Ponta Grossa, Brasil. Rede de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Espanha e Portugal, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68470108.pdf>> acesso em 11 de mar. 2011.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a Escola de Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSE, 1998 <http://books.google.com.br/books> <acessado em 18 de abr. 2011>

_____. **O mistério dos orixás e das bonecas: raça, e gênero na antropologia brasileira**. Revista Etnográfica. Vol. (2), 2000, pp.233-265. <http://ceas.iscte.pt.pdf> <acesso em de 18 abr. 2011>

DIAS, Afrancio Ferreira. **A identidade cultural do negro na literatura infantil de Monteiro Lobato**. Revista Forum Ano 2, Volume 3 – p. 103-109 – jan-jun de 2008. Disponível em: <http://www.posgrap.ufs.br.pdf> .> Acesso em de 12 mar. 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal out. 2004. Disponível em: < <http://www.sinpro.org.br.pdf> >. Acesso em 20 de abr. 2011.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. São Paulo:2006. <http://www.scielo.br.pdf> < acesso em 21 de ago. 2011.

FERNANDES, Silvia Cristina, OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A Literatura infantil e o papel da escola na formação do pensar crítico**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - PUCPR, 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br> >. Acesso em 17 de abr. 2011.

FORD, Clyde W. in **contos africanos**. <http://criancanegritude.blospot.com> > acesso em 07 de dez. 2009.

FREITAS, Madalena Dias Silva. JESUS, Natal ferreira de. **População negra brasileira: reflexo e imagem no livro didático**. IV EDIPE _ Encontro Estadual de didática e prática de ensino – 2011. <http://www.ceped.ueg.br.pdf>>Acesso em 15 de maio 2011.

CAVALLEIRO, Eliane (Org) . **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br.pdf>>. Acesso em de 13 fev. 2011.

LEPPPOS, Denise Aparecida de Paulo Ribeiro. Os silenciamentos de uma formação discursiva: a censura em Querô uma reportagem maldita, de Plínio Marcos. Anais do SITED. . Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. UNICARS. Porto Alegre, RS,2010. <http://ebooks.pucrs.br.pdf>. > acesso em 10 de nov. 2011.

Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/1996. disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > acesso em 14 de jun. 2010

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003. disponível em: <<http://portal.unesco.org.pdf> > acesso em 16 de maio 2011.

LIMA, Heloisa Pires. **Lobato e a caçada ao racismo verde-amarelo**. Artigo. Revista eletrônica: WWW.clicabrasilia.com.br. >Acesso em 08 de nov. 2010.

Literatura africana: desconhecimento e preconceito. Disponível em <http://WWW.jornal.ufrj.br>.> acesso em: 07 de dez. 2009.

LODI, Lucia Helena. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. 6vol. http://www.oei.es/quipu/brasil/ec_intro.pdf >Acesso em 16 de maio 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Civilização Brasileira, 1979, v.I a IV. <http://pt.wikipedia.org> >acesso em 16 de fev. 2010.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **O Patrimônio civilizatório africano no Brasil**. In: SANTOS, Joel Rufino (org). Negro Brasileiro Negro. Revista do Patrimônio Histórico e artístico nacional, nº 25, 1997, p.199-209. <http://portal.mec.gov.br.pdf> >acesso em 15 de fev. 2010.

MAIO, Marcos Chor. **O Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 14 N41 p. 141 – 158. Outubro, 1999. <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br.pdf> >acesso 20 de mar. 2010.

Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. <http://portal.mec.gov.br.pdf> > acesso em 14 de fev. 2010.

MARTINS, Roseli Figueiredo. **Identidade de meninas negras no mundo do faz de contas**. Dissertação de Mestrado – São Paulo: UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2006.

_____. MUNHOZ, Maria Leticia Puglisi. **Professora não quero brincar com aquela negrinha. Coleção Percepções das Diferenças. Negros e brancos na escola**. Vol.5. Brasília: Brasília, 2007. <http://www.asser.edu.br.pdf> > acesso em 16 de maio 2011.

MUNANGA, Kabengele. **diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. 1 Seminário do III Concurso Negro e Edificação**. São Paulo: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br.pdf> acesso em 14 de maio 2009.

MUNANGA, Kabengele, **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br pdf>> acesso em 14 de fev. 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Disponível em: < <http://www.unioeste.br>. > acesso em 02 de jul. 2010.

OLIVEIRA, Eliana de. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate**. Revista Espaço Acadêmico. Ano 1- N 07- dezembro de 2001. <http://www.espacoacademico.com.br> >acesso em 20 de maio 2011.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcance e limites**. Estudos Avançados. Vol. 18, número 50. São Paulo: janeiro/ abril. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br> > acesso em 20 de maio 2011.

PARREIRAS, Nínia. Obras literárias de origem africana: Que literatura é esta? Africana? Disponível em: <WWW.daleitura.com > acesso em: 21 de nov. 2009.

PEREIRA, Laís de Toledo Krücken. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso (Children's drawing and the construction of meaning: case study)**. Disponível em: < <http://portal.unesco.org/pdf> > acesso em 17 de jun. 2010.

PEREIRA, Sonia Marta Coelho. **Negro: imagem e semelhança de quem?** Revista Literatura. Conhecimento Guia Prático. Editora Escala Educacional, edição 34 – janeiro de 2011. <http://ricardoriso.blogspot.com> > acesso em 09 de nov.2011.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A psicologia da criança.: In:O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. PEREIRA, Laís de Toledo Krücken. <http://portal.unesco.org/culture> >Acesso em 16 de jan. 2011.

PILLAR, Andrea Del P. **Desenho e construção de conhecimento na criança In.: :O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. PEREIRA, Laís de Toledo Krücken. <http://portal.unesco.org/culture> >Acesso em 16 de jan. 2011.
PINTO, Regina Pahim. **Cadernos CEDES: 32. Educação e diferenciação Cultural: Negros e índios**. 1º Edição, 1993 pp. 35 a 48. <https://proex.ufpa.br/pdf> >acesso em 15 de out. 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br> > acesso em 04 de ago. 2011.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **apresentação dos temas transversais, Ética**. Brasília: MEC/SEF. 1997. <http://portal.mec.gov.br/pdf> >acesso em 15 de maio 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Artigo pag. 60 maio/ jun/ago 2002. nº 20. disponível em: < <http://www.anped.org.br/pdf> > acesso em 21 de jul. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades Brasileiras: Como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas**. Revista do professor Porto Alegre, v. 11, n. 44, p.29-30, 1995. disponível em:< http://www.revistadoprofessor.com.br_pdf > acesso em 14 de mar. 2011.

SILVA, Edna Lucia da. MENEZES, Estera Muszkat Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação. 3ª ed. Florianópolis: UFSC, 2001. <http://www.portaldeconhecimentos.org.br> >acesso em 14 de mar. 2010.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03**. Disponível em:< [http://www.anped.org.br .pdf](http://www.anped.org.br.pdf)> acesso em 03 de jul. 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social; Revista Social**. USP, São Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993 (editado em novembro, 1994 <http://www.fflch.usp.br.pdf> >acesso em 13 de out. 2011.

UNESCO. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Representação da UNESCO no Brasil**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br > acesso 16 de ago. 2010.

VASCONCELLOS, Christianne Silva. **O Uso de Fotografias de Africanos no Estudo Etnográfico de Manuel Querino. Sankofa**. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Sankofa. Nº 4 dez./2009. <http://svn.br.inter.net.pdf> >acesso em 15 de maio 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa Educa 1993. <http://www.usjt.br.pdf>

APÊNDICES

Apêndice I

Solicitação e autorização da Diretoria geral de ensino da rede municipal de Recife para a investigação, entrevista e aplicação do questionário nas unidades escolares.



Recife, 15 de abril de 2011

CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que **Daisy Rodrigues Quirino**, aluna do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Teologia Integrada – FATIN, está autorizada por esta Diretoria a realizar coleta de dados por meio de entrevistas com professores e alunos da Escola Municipais Deus é Amor, Draomiro Chaves Aguiar, Antônio Tibúrcio, Profº Potiguar Matos e Bola na Rede, a fim de subsidiar sua dissertação de Mestrado intitulada "Cotidiano e Violência Simbólica: a desconstrução do preconceito étnicorracial nas escolas.

Atenciosamente,

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Lenira Silveira Barbosa".

Lenira Silveira Barbosa
Diretora Geral de ensino e Formação Docente

Lenira Silveira Barbosa
Diretora Geral de Ensino e Formação Docente
Mat. 87.593-1
Sec. de Educação, Esporte e Lazer



Apêndice II

Guião de Entrevista



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Daisy Rodrigues Quirino

e-mail: daisyquirino@gmail.com

Guião de Entrevista

Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo coletar a concepção de cinco professores do ensino fundamental do 1º e 2º ciclos através de trabalhos desenvolvidos em sala de aula na temática da lei 10.639/03 no que se refere à desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento apontados nos gêneros literários trabalhados em sala de aula. Vale salientar que não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa. Agradeço desde já sua atenção e colaboração.

Escola

RPA

Ciclo

A) IDENTIDADE

Q1 – Gênero:

Q2 – Faixa Etária:

- 1) Até 25 anos 2) 26 – 35 anos 3) 36 – 45 anos 4) acima de 45 anos.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.

Q3 – Qual a sua formação étnica? MÃE PAI

Q4- Qual a sua cor?

Q5 – Qual seu maior grau de titulação:

Qual curso?

Q6 – Qual seu tempo de formação profissional?

Q7 – Há quanto tempo você ministra aulas?

Q8 - Você Já participou de algum curso, palestra, movimento social sobre estudos étnicorraciais?

Caso positivo, qual?

B) ESCOLA /INSTITUIÇÃO

Q9- A sua escola possui quantas salas de aulas?

Q10- A sua escola funciona em quantos turnos?

Q11- A sua escola tem aproximadamente quantos alunos?

Q12- Qual a etnia predominante dos estudantes desta escola?

Q13- Por que construíram esta escola neste bairro?

Q14- quais os cursos oferecidos nesta escola?

Q15- Esta escola tem um projeto voltado para a Lei 10.639/03 (Ensino de História e Cultura Afro-brasileira)?

Q16- Todos os professores participam deste projeto?

Q17-.Nesta escola existe espaço ou atividades para debater o preconceito racial ?

Q18- Como é realizado este momento?

C) SALA DE AULA

Q18- Quantos estudantes tem em sua sala de aula?

Q19- Em sua sala de aula tem mais estudantes negros, brancos, índios ou pardos?

Q20- Como você identifica uma atitude racista em sua sala de aula?

Q21- É comum entre os estudantes condutas de xingamento levando em conta diferenças de etnia?

Q22- Como acontece?

Q23- Qual o seu papel nesses conflitos?

Q24- Que linguagens você utiliza para debater sobre a identidade com seus alunos e a construção dessa história pessoal?

ATIVIDADES APLICADAS

Q22- Que ações são vivenciadas em sua sala de aula para trabalhar o combate ao racismo e a discriminação: Você elabora projetos?

Eles são de pequena duração ou de longa duração? ou suas atividades são permanentes? Em que momento do dia?

É um processo sistemático?

Envolve quais disciplinas?

Ou é visto de forma pontual?

Quando se volta ao assunto?

Ou não se volta?

Q23- Durante ou após as atividades realizadas ao combate ao racismo, que mudanças são observadas dentro e fora da sala de aula?

Q24- Quais os materiais que você utiliza para estudar com seus alunos o preconceito racial?

Q25 Quais os meses do ano letivo que você aprofunda os estudos sobre a cultura afro-brasileira?

E como é feita esta atividade?

Q26- Ao trabalhar os conceitos identidade, o não preconceito racial e outros assuntos ligados a temática você observa algum ganho na auto-estima do seu estudante?

Como ele reage?

Apêndice III

Questionário



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Daisy Rodrigues Quirino

e-mail: daisyquirino@gmail.com

QUESTIONÁRIO

Prezado Estudante:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo coletar a concepção dos estudantes de cinco escolas e turmas da rede municipal do Recife em RPA's diferentes no que se refere ao preconceito racial na escola e em sala de aula. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, é necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa. Desde já agradeço a colaboração.

Escola _____ RPA _____ Ciclo _____

A) IDENTIDADE:

Q1 – Gênero:

1) MASCULINO 2) FEMININO

Q2 – qual a sua Idade?

Q3- qual a sua cor de pele?

Q4 – você gosta da sua cor de pele?

1 SIM 2 NÃO

Q5- Por que você gosta da sua cor de pele?

Q5- Na sua sala de aula tem mais crianças?

1 NEGRAS 2 BRANCAS 3 PARDAS 4 ÍNDIAS 5 OUTRA COR.

QUAL A COR? _____

B) CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Q6- Na sua sala de aula você gosta de brincar mais com crianças?

1 NEGRAS 2 BRANCAS 3 PARDAS 4 OUTRA COR _____

Q7- Por que você gosta de brincar mais com estas crianças?

Q8- Quais os nomes de xingamentos que voce costuma chamar seus colegas negros de turma e eles não gostam de ouvir?

Q9- Quais os nomes de xingamento que você costuma dizer aos seus colegas que não são negros e eles não gostam de ouvir?

Q10- Na sua escola ou turma você já foi xingado verbalmente por alguém por causa da cor?

1 SIM 2 NÃO

Q11- Como foi que isto aconteceu?

C) ATIVIDADES APLICADAS

Q12- Quando algum colega seu discrimina o outro colega pela cor da pele o que a sua professora diz?

Q13- Como a sua professora trabalha o dia Internacional contra a discriminação racial (21 de março), o dia da lei Áurea (13 de maio) e o dia da consciência negra (20 de novembro)?

Q14- A sua turma faz projetos, pesquisas sobre o preconceito racial?

1 SIM 2 NÃO

Q15- Como são feitos estas atividades?

Q16- Quais as histórias que você ou alguém da sua escola leu que tem personagens negros?

Q17- Conte sobre essa história.

Q18- Essa história tem algum fato que lembra a sua vida?

1 SIM 2 NÃO 3 POR QUE? _____

Q19- Sua professora já contou ou conta histórias que tem personagens negros?

1 SIM 2 NÃO

Q20 - Quais as histórias sua professora já contou?

Q21- Faça um desenho e pinte como você imagina que deve ser uma pessoa negra e uma pessoa não negra. Uma figura de uma pessoa negra e não negra.