

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eliana Marques Ribeiro Cruz

**PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE
CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA ESCOLA: DESAFIOS,
INCERTEZAS E POSSIBILIDADES**

**SÃO CARLOS
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE
CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
ESCOLA: DESAFIOS, INCERTEZAS E
POSSIBILIDADES**

Eliana Marques Ribeiro Cruz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Emília Freitas de Lima

**SÃO CARLOS
Setembro
2008**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar

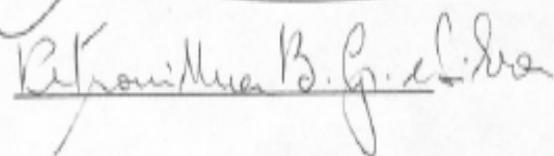
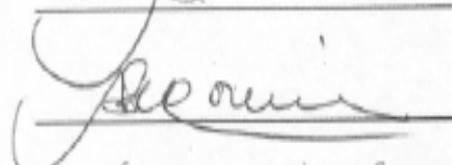
C957pc	<p>Cruz, Eliana Marques Ribeiro. Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades / Eliana Marques Ribeiro Cruz. -- São Carlos : UFSCar, 2008. 154 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.</p> <p>1. Currículos. 2. Multiculturalismo. 3. Relações étnico-raciais. 4. Educação intercultural. I. Título.</p> <p>CDD: 375 (20^a)</p>
--------	---

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Emília Freitas de Lima

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira

Prof^ª Dr^ª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva



AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e ao meu pai, meus eternos torcedores em todos os momentos de minha vida, que se dedicaram para que eu pudesse estudar. Pessoas que são, certamente, o meu maior refúgio e segurança em meio às tempestades.

Agradeço, principalmente, à professora Emília Freitas de Lima, que desde a graduação foi uma das figuras mais importantes no meu processo de aprendizagem, profissional e pessoal. Muito obrigada pela amizade, carinho, orientação e respeito. Certamente, aprendi a ser “mais gente” com ela.

À professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva pelas ricas e necessárias contribuições para este trabalho. Professora negra, a quem muito admiro pela trajetória de luta e com quem aprendi muito também, quer pela convivência em aulas, cursos, quer pelos textos lidos.

Ao professor Antonio Flavio Barbosa Moreira pelas importantíssimas contribuições, pela atenção e disponibilidade em responder aos meus e-mails. Certamente, minha paixão pelo currículo foi inspirada pelos seus textos, ricos em reflexões a quem se propõe a pensar os efeitos e a produção de currículos.

À Márcia Mello, Gisele Rocha, André Mariano e Regina Cerminaro, amigas/o com quem dividi medos, ansiedades e aprendizagens. Suas palavras de incentivo sempre fizeram com que eu acreditasse que seria possível.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, principalmente à Regina Conceição. À professora das crianças participantes da pesquisa. Às companheiras de profissão que sempre perguntavam sobre este trabalho, em especial: Vivian do Carmo, Priscilla Mattos, Silvana Zaiat, Jaqueline Moreira, Gláucia Silva, Joerci Rúvolo, Celene Murari e Fernanda Arruda.

Às professoras/as da UFSCar que tanto contribuíram para minha formação, em especial: Emília Freitas de Lima, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Anete Abramowicz, Marisa Bittar, Amarílio Ferreira Júnior, Valter Silvério, Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Roseli Rodrigues de Mello. Às funcionárias do PPGE e do Departamento de Metodologia de Ensino, Magda, Eveli e Odila.

Por fim, agradeço, principalmente, às crianças que participaram desta pesquisa. Certamente, sem elas nada disso seria possível. Sinto-me, sinceramente honrada em ser o elo que possibilitou que suas falas e percepções se tornassem alertas para todos nós de dentro e de fora da escola. São essas crianças – e tantas outras com quem convivi e convivo – que nos momentos difíceis e de desalento, fazem com que eu continue a acreditar em minha profissão e que um outro mundo ainda é possível!

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivos compreender como as crianças percebem, na escola, as relações étnico-raciais por meio do currículo experienciado e apresentar algumas sugestões metodológicas no tratamento pedagógico da referida temática/problemática, inspiradas, principalmente no intermulticulturalismo. A coleta de dados foi realizada com 14 (catorze) crianças que no ano de 2007 estudavam em uma turma de quarta série de uma escola pública da cidade de São Carlos. Foram realizadas entrevistas individuais e em grupo, sempre tendo como foco principal o currículo vivido por elas e as relações étnico-raciais. Na primeira etapa de entrevistas individuais, as crianças mostraram suas percepções a respeito de uma situação que li para elas, que envolvia preconceito, discriminação e racismo em uma sala de aula imaginária. Em um segundo momento, as crianças informaram os seus conhecimentos sobre os conceitos de preconceito, de discriminação e de racismo, relacionando-os aos do caso lido e explicitando onde e como aprenderam (ou não) sobre tais conceitos. No terceiro momento, pedi para que crianças entrevistadas relatassem uma situação real, ocorrida na escola, vivenciada ou não por elas, que envolvesse os conceitos de discriminação, de preconceito e de racismo. E por último, foi proposto para que opinassem sobre o quê e como deveriam ser tratadas as situações de racismo, de preconceito e de discriminação ocorridas na escola. A segunda etapa da pesquisa pretendeu aprofundar aspectos relacionados às aprendizagens dos conteúdos escolares pelas crianças. Para tanto, ocorreram encontros em grupo, nos quais após visualizarem imagens retratando cenas da História do Brasil, expressaram quais aprendizagens escolares emergiam a partir delas. Foram utilizadas as imagens “A primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles, “Mercado de Escravos” de Johann Moritz Rugendas e “Inspeção de Negras recentemente chegadas da África”, de Paul Harro-Harring. As análises apontaram que as crianças experienciam o currículo de forma contraditória e conflitante. Ouvem um discurso de igualdade, mas vivenciam situações de desigualdades nas relações interpessoais que ocorrem na escola. Indicam, ainda, tensões e contradições entre igualdade e diferença, bem como a influência dos discursos engendrados dentro e fora da escola. As crianças entrevistadas explicitaram que percebem, nitidamente, as situações de preconceito, discriminação e racismo que acontecem dentro da escola, transformando as diferenças, principalmente referentes à cor/raça, em desigualdades. As análises revelaram que as representações mentais das crianças a respeito dos povos indígenas e africanos ainda são próximas às da época da colonização. No entanto, percebem as injustiças e desigualdades impostas a esses povos durante a colonização e que ainda persistem nos dias atuais. Esta pesquisa evidenciou que é preciso repensar e (re)construir as práticas pedagógicas, bem como o currículo. Contudo, essa (re)construção requer políticas públicas educacionais que sejam mais do que discursos de igualdade e a reformulação dos currículos de formação inicial e continuada de professores, incluindo, de forma crítica, a temática/problemática das relações étnico-raciais na escola. Por fim, este estudo apontou como possibilidades o uso de imagens, entrevistas, a escuta e o diálogo com os/as estudantes, como forma de desnaturalizar, criticar e (re)criar outras-novas relações pautadas no tratamento igualitário e que não transformem as diferenças em desigualdades.

Palavras-chave: Currículo, Relações Étnico-Raciais, Multiculturalismo, Intercultural

ABSTRACT

The present research had as objectives to understand how children perceive, in school, the ethnical-racial relations by means of the experienced curriculum and to present some methodological suggestions on the pedagogic treatment of the referred theme/problem, inspired especially on inter/multiculturalism. The data collecting was performed with 14 (fourteen) children who, in the year of 2007, were part of a fourth grade public school class in the city of São Carlos. Individual and group interviews were performed, always having as main focus the curriculum lived by them and the ethnical-social relations. On the first phase of individual interviews, the children showed their perception about a situation that I read to them, which involved prejudice, discrimination and racism in an imaginary classroom. On a second moment, the children informed their knowledge about the concepts of prejudice, discrimination and racism, relating them to the case that was read and explaining where and how they learned (or not) about such concepts. On the third moment, I asked the interviewed children to describe a real situation, occurred in school, lived or not by them, which involved the concepts of prejudice, discrimination and racism. At last, it was proposed to them that they express their opinion about what and how the situations of racism, prejudice and discrimination taken place in school should be treated. The second phase of the research intended to deepen aspects related to the learning of the school contents by the children. For that, group meetings were conducted, in which after visualizing images picturing scenes of Brazilian History, the children expressed which school learning emerged from those images. The images used were "A primeira missa no Brasil", by Victor Meirelles, "Mercado de Escravos", by Johann Moritz Rugendas and "Inspeção de Negras recentemente chegadas da África", by Paul Harro-Harring. The analysis showed that the children experience the curriculum in a conflicting and contradictory way. They hear a speech of equality, but live situations of inequality on the interpersonal relations that take place in school. They also indicate tensions and contradictions between equality and difference, as well as the influence of the speeches produced inside and outside school. The interviewed children conveyed that they clearly perceive the situations of prejudice, discrimination and racism that happen inside school, transforming the differences, especially referring to color/race, in inequalities. The analysis revealed that the children's mental representations about the indigenous and African people are still close to those from the colonization times. However, they perceive the injustice and inequality imposed to those people during colonization and that they still persist on present days. This research evidenced that it is necessary to rethink and (re)build the pedagogic practices, as well as the curriculum. However, this (re)building requires public policies that are more than equality speeches and the reformulation of the curriculum for initial and continuous teacher formation, including, in a critical way, the theme/problem of ethnical-racial relations in school. Finally, this study showed as possibilities the use of images, interviews, listening and dialoguing with the other students, as a way of denaturalizing, criticizing and (re)creating other new relations based on equal treatment and that do not transform differences in inequalities.

Keywords: Curriculum, Ethnical-Racial Relations, Multiculturalism, Intercultural

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. “Primeira Missa no Brasil”	125
FIGURA 2. “Mercado de escravos”	130
FIGURA 3. “Inspeção de negras recentemente chegadas da África”	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DA PESQUISA: PERCORRENDO AS TRILHAS DO ESTUDO	29
1.1. Pesquisa em Educação: para quê, para quem, como?	29
1.2. Os procedimentos e instrumentos metodológicos: em busca das vozes ecoantes ou abafadas	32
1.3. Que vozes são essas? Como apreendê-las e analisá-las?	37
1.4. Os sujeitos da pesquisa: sua escola e o Sistema Municipal de Educação	39
CAPÍTULO 2: CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS E INCERTEZAS	43
2.1. Globalização: muitas faces de uma mesma moeda	44
2.2. A educação na aldeia global: currículo e relações étnico-raciais	56
CAPÍTULO 3: O CURRÍCULO E AS SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E RACISMO: ENTRE O PROCLAMADO E O VIVENCIADO	67
3.1. “Somos todos iguais. Não importa”! O entendimento sobre uma situação de discriminação: tensões e contradições nos discursos sobre igualdade e diferença	68
3.2. Preconceito, discriminação e racismo: as diferenças transformadas em desigualdades	89
3.3. Relatos de situações envolvendo preconceito, discriminação e racismo: qual é a parte que cabe ao currículo “neste latifúndio”?	102
CAPÍTULO 4: AS POSSIBILIDADES ANUNCIADAS: UM CURRÍCULO INTERMULTICULTURAL É POSSÍVEL?	113
4.1. O que as crianças pensam sobre as relações étnico-raciais na escola: reproduções e possibilidades	114
4.2. Análise de imagens sobre a história do Brasil: um procedimento de pesquisa e de intervenção pedagógica	123
(IN) CONCLUSÕES: O QUE AS VOZES DAS CRIANÇAS NOS CONTARAM?	143
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

“Não sou otimista porque os
otimistas são ingênuos.
Não sou pessimista
porque os pessimistas são amargos.
Eu sou um realista esperançoso”.

Ariano Suassuna

Este trabalho é de celebração. Celebração à esperança e à possibilidade. Ou melhor, este trabalho é uma celebração às esperanças e às possibilidades. Plurais e diversas como são as gentes, as flores, os outros animais, as paisagens, os lugares...

Aqui, esperanças e possibilidades não flutuam no vácuo. Elas emergem das realidades. Realidades perpassadas pelas variadas e cruéis formas de violência, de exclusão, de negação de tantas gentes. Realidades móveis e inacabadas que também revelam – para susto dos fatalistas – novas formas de resistências, de outros modos de tentar sonhar e fazer um mundo real com mais esperança e menos desigualdades.

Não posso falar que para mim este trabalho seja somente parte de um processo para obter um título, ou seja, só um estudo – não que isso seja pouco, é claro –, mas para mim ele é vida, pois foi pensado a partir da minha própria vivência com outras pessoas e das possibilidades apresentadas a mim ao longo desses trinta e dois anos. Possibilidades que foram mostrando outros olhares, outras compreensões.

Abordo aqui uma problemática que faz parte da vida de todos e todas, ainda que para uns seja menos visível e doloroso do que para outros: as relações étnico-raciais na educação, mais especificamente, na escola.

A discussão sobre relações étnico-raciais¹ e educação tem avançado muito nas três últimas décadas, expondo por meio das pesquisas e estudos a ferida aberta que é a questão racial no Brasil.

Esse tema apresenta-se como uma constante em minha vida.

Quando criança não percebia a invisível presença do preconceito e da discriminação pela cor/raça. Em casa minha mãe e meu pai sempre falavam que éramos negros; e que se alguém falasse algo que me magoasse era para “responder

¹ Ao utilizar esse termo baseio-me em Silva (2004) para quem o emprego do termo étnico-racial serve para marcar as tensas relações produzidas pelo modo como as diferenças de cor da pele e de outros traços físicos, bem como as raízes culturais africanas diferem em visão de mundo e de valores das de outras origens de outros povos, e que, tantas vezes determinam o lugar das pessoas na sociedade e interferem em suas relações sociais.

à altura” e para não me sentir menos que ninguém. Não entendia direito o que isso significava. Contudo, entendia que não devia me sentir inferior a ninguém. Essa foi a minha primeira possibilidade.

Todavia, agora com o olhar voltado para essa questão percebo o quanto muitos de meus colegas de turma durante as séries iniciais eram discriminados pela professora por sua condição de serem negros e pobres. Neste momento vem à minha memória o menino David. É um pouco sobre ele que conto agora.

Estávamos na segunda série e ele era, constantemente, alvo de críticas, pois seus cadernos, segundo a professora, eram sujos como ele. Além de tudo, David não se comportava bem e não conseguia aprender a ler e escrever. Foram várias as situações de humilhação em sala de aula, até que David desistiu. Era mais um menino negro e pobre que engrossaria os índices de evasão escolar. O pior de tudo, neste caso, é que nós, alunos e alunas, achávamos “natural” e “justo” a professora tratar o menino daquele jeito, afinal, a escola estava lá, aberta para todos, se ele não aprendia era porque não queria. Vivíamos a doce ilusão de que todos tínhamos as mesmas condições e oportunidades. Vivenciávamos, sem nos darmos conta, a amarga imposição do mérito pessoal. Parecia ser uma possibilidade, pelo menos naquele momento.

Entretanto, o interessante era o fato de a professora não se referir a mim do mesmo modo como o fazia com meu colega. Afinal, eu estava “enquadrada” no modelo que a escola nos ensinava a todo o momento, de como ser e agir. Além do mais, eu era uma menina que sabia ler e escrever e, aos olhos da professora, quem sabe, eu não fosse vista como negra, por ter o tom de pele mais claro do que o meu colega de turma. Até então, eu via o problema como sendo do “outro” e não meu. Será que eu via?

Contudo, na quinta série comecei a sentir e perceber o que é ser negro ou negra em um mundo pensado e feito por e para os brancos. Percebia que não era a menina que os meninos consideravam bonita, tampouco era parecida com as personagens das histórias contadas na escola ou vistas nas revistas e na televisão.

Recordo-me de que um dia fui parar na diretoria por ter batido num menino da minha turma. Ele, constantemente, chamava-me de “cabelo de bombрил” (detalhe: ele também era negro, mas tinha o cabelo liso). Isso acontecia sempre, pois o menino sentava atrás de mim. Contudo, um dia não suportei mais a situação e bati nele. Fomos os dois mandados para a diretoria e lá ouvi um discurso de que “como uma menina tão educada como eu havia cometido um ato tão agressivo como aquele”! O menino também foi repreendido, pois para eu ter batido nele algum motivo havia. O

fato é que a diretora não perguntou em momento algum qual o motivo de minha reação. E nem eu tinha forças para explicar a situação a ela, pois só chorava.

Vivenciei com esta situação o que Gomes (2000) nomeou de “dupla inseparável” – cabelo e cor da pele –, tomando o cabelo afro e o tom de pele, como construção da identidade negra². A autora atenta para a contextura do cabelo na classificação de uma pessoa na sociedade, pois quanto menos crespo o cabelo, mais próxima esta pessoa está do padrão estético branco. Assim, o tipo de cabelo é mais importante do que a cor da pele.

O cabelo e o tom de pele são, pois, elementos que servem para classificar quem é branco e quem é negro no Brasil, além de contribuírem fortemente para o sentimento de pertencimento ou negação da ascendência africana, o que está diretamente ligado à questão da formação de identidades. Desta forma:

O cabelo, transformado pela cultura como o sinal mais “evidente” da diferença racial – o que demonstra o seu inegável valor simbólico – soma-se à cor, para reforçar ideologias raciais. Nesse processo, as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano – “superioridade” / “inferioridade”. As diferenças em relação ao valor estético – “bonito/feio” – passam a ter um conteúdo político e ideológico e são utilizadas pelo racismo para dividir o mundo em duas partes opostas no julgamento do valor do ser humano. (KOBENA apud GOMES, 2002, p. 148, 2003).

Assim, a pele escura e o cabelo crespo funcionam como “marcas” que podem influenciar e até definir o lugar dos negros e mestiços na hierarquia social.

Voltando à minha história, retornamos para a sala e por um tempo o menino não mexeu mais comigo. Em contrapartida, a diretora e os professores disseram-me que se acontecesse outro incidente como aquele, não deveria agir como tinha agido, com tanta agressividade. Tinha de voltar a ser a “boa menina”. Não entendia direito o que estava acontecendo. Sabia que tinha feito algo agressivo, mas ninguém da escola percebia a agressividade que cometiam comigo e tantas outras crianças negras. Nestes momentos parecia não haver possibilidades!

Somente uma vez a minha escola se manifestou com relação à questão racial, devido a um desfile do aniversário da cidade, no qual cada “raça” seria representada pelos alunos e alunas das escolas. E, por ironia do destino, eu e o

² É importante lembrar que o processo de construção da identidade negra em nosso país é muito complexo, sendo possível que, algumas pessoas com traços fisionômicos europeus, em virtude de ter o pai ou mãe negros, se declarem negros; e outros com traços físicos africanos se identifiquem como brancos. Vale ainda lembrar que o termo negro foi usado de forma pejorativa para designar os escravos. Contudo, o Movimento Negro ressignificou este termo atribuindo-lhe um sentido politicamente positivo.

menino que havia me agredido saímos na ala que representava os africanos. O que prova que quando a escola quer enxerga quem são os alunos e as alunas negros e negras.

Uma imagem interessante que me acomete neste instante, foi a forma como os africanos estavam representados. Fomos “fantasiados” com uns tecidos de cortina bem coloridos e descalços. Além disso, alguns meninos vinham representando os escravos, com trajes maltrapilhos. Em nenhum momento a África foi mostrada como berço de descobertas ou de riquezas, como aconteceu nas alas que retratavam os italianos, os portugueses e os alemães, todos com lindas roupas e calçados!

Assim, até o final do curso de Magistério, fui vivenciando situações implícitas e explícitas de preconceito, de discriminação e de racismo, seja por parte dos alunos com relação aos poucos professores e professoras negros e negras que tínhamos; ou pelo silêncio da escola como um todo, que negava a nós, negros e negras, a história de nossos ancestrais ou não abordava as questões tão latentes de cunho racial que se apresentavam no dia-a-dia. Lembro-me de que não reagia a tais situações. Estava anestesiada pela “naturalização”. E só agora me recordo de como um grupo de alunos do terceiro ano do Ensino Médio tratava a professora de Química, referindo-se a ela como “macaca”.

Estava aprendendo com aquelas e outras palavras e ações o que é “ser negro” no Brasil e como somos vistos por muitas pessoas. O pior era que ninguém reagia a tais situações. A professora fingia não ouvir e os alunos negros e brancos também não se manifestavam. Estávamos sob o efeito do silêncio que nos petrifica.

Um dos poucos, porém valiosos e decisivos, momentos que possibilitaram um novo olhar para mim, enquanto negra, foi a presença de uma professora, também negra, que sempre contava como as pessoas a discriminaram durante toda a sua vida. Contava-nos que sempre quando batiam à porta de sua casa, para vender ou pedir algum tipo de doação, perguntavam a ela se a patroa estava. No imaginário das pessoas era impossível uma negra morar em uma casa tão grande e bonita como a dela. Além de suas histórias, contava sobre os movimentos de resistência dos negros durante a escravidão. Ouvir dela esta parte da história era como um aviso para mim: era preciso resistir. Foi a única vez, durante doze anos de escolaridade, que eu soube algo sobre meu povo na escola e senti orgulho em saber da sua bravura. Era a primeira vez, em doze anos de escolarização, que além de minha casa, alguém falava dos meus ancestrais de forma positiva. Anunciavam-se a mim outras possibilidades!

Assim, ao final dos anos 90, eu me formava professora das séries iniciais e a problemática das relações étnico-raciais continuava silenciada.

Em 1998 eu começava a carreira docente como professora em uma creche filantrópica da cidade de São Carlos.

Atuava com crianças de dois anos de idade, porém não sabia direito o que fazer. Confesso que possuía idéias banais e via a Educação Infantil como um lugar para guardar as crianças, sem ter a preocupação de proporcionar-lhes aprendizagens e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Nesta creche eram constantes as falas de que as crianças negras davam mais trabalho que as outras ou frases tão “naturais” como: “Olha o que aquele está fazendo? Mas também, olha a cor dele”! O pior era que as professoras falavam isso e quando percebiam que eu estava chegando paravam ou disfarçavam. Eu ouvia, mas também não questionava, mesmo sentindo o quanto aquilo me incomodava. Até quando iria ficar sem reação?

Em 2000 ingressei por concurso público como professora da rede municipal de São Carlos e, concomitantemente, comecei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Foi realmente um turbilhão de novidades para mim! Eu era ao mesmo tempo aluna e professora. Estudava e “fazia” educação.

Ingressei numa escola de periferia, situada em um bairro marcado pela violência, discriminação contra os moradores pela sua classe social e cor/raça, falta de infra-estrutura básica condigna.

Ao assumir uma turma de 4ª série, as situações vivenciadas eram angustiantes e, porque não dizer, desesperadoras. Somavam-se vários problemas: elevado número de estudantes não alfabetizados (dos 35, 20 não eram alfabetizados), indisciplina, não saber como trabalhar ou lidar com pré-adolescentes, e até ser professora iniciante tornava-se um problema.

Era preciso aprender a ser professora. Era preciso aprender a ensinar. Era preciso aprender a ser professora de estudantes reais!

Todo esse processo de tornar-me professora foi – e ainda hoje, algumas vezes, é – doloroso. Muitas situações ocorridas naquele ano de 2000 quase fizeram com que eu abandonasse o magistério. Mas novamente era preciso resistir. Ainda que fosse difícil voltar todos os dias à escola, eu o fazia, quem sabe por esperança de que a situação fosse melhorar, quem sabe pelo desafio e pela descoberta.

O fato é que, em vários momentos, a problemática das relações étnico-raciais revelava-se a mim com toda a intensidade e complexidade.

Era freqüente ouvir alguns estudantes agredirem outros, física e verbalmente. Geralmente, chamavam os estudantes negros de “macaco”, “carvão”,

“neguinho feio”, “cabelo bombril” entre outros, o que acabava sempre em brigas com socos, pontapés, gritaria geral.

Ao ouvir aquelas agressões parecia que parte da minha vida escolar se repetia. Mesmo vivendo tempos diferentes, eu e os/as estudantes estávamos ligados pelas mesmas forças perversas: a discriminação, o preconceito e o racismo. Diante de tais situações eu os repreendia, porém não problematizava ou os tratava pedagogicamente. Sentia-me incomodada com tudo aquilo. Não podia mais silenciar perante tais situações. Contudo, pouco fazia para tentar mudar aquele quadro. Acreditava que somente repreendendo quem havia cometido tais xingamentos as coisas estariam resolvidas ou abafadas (pura ilusão!).

Certa vez, um menino negro ofendeu um outro o chamando de “preto macaco”. Lembro-me de que fiquei brava com o garoto e disse-lhe que ele também era negro e que por isso não deveria agir assim com o colega. Sua resposta, somente agora posso compreender. O garoto disse que não era preto, pois sua pele era mais clara do que a do colega. Diante de tal afirmação, apenas falei que não era assim e que os dois eram negros e pronto; como eu também o era. Nem um pouco convencido com tal argumento, o menino ainda falou que eu não era negra, mas “morena”, porque eu era a professora. Ou seja, em seu imaginário era incompatível uma negra ser professora, muito menos uma pessoa com a pele com tom mais claro declarar-se negra.

Aquele ano letivo conturbado passou e eu sobrevivi, porém sem discutir ou trabalhar a temática étnico-racial com aqueles/as estudantes. É interessante lembrar que o corpo docente, de modo geral, e a direção não se preocupavam com isso. Havia apenas uma professora que abordava a problemática de forma um pouco mais sistematizada, pois já tinha experiência com a pesquisa nesta área e, de certa forma, aguçou mais ainda minha sensibilidade para tais questões. Eu e outras professoras também negras, e outras brancas, conversávamos sobre a problemática das relações étnico-raciais, mas ainda não tínhamos um trabalho sistematizado nessa direção.

Como comentei brevemente, o meu processo de construção da docência e os estudos teóricos proporcionados pelo curso de Pedagogia caminhavam simultaneamente. E em uma das aulas de Sociologia da Educação tive a oportunidade de fazer uma leitura muito interessante sobre a questão multicultural.

Estava sendo apresentada a uma visão de mundo que desconstruía a “naturalização” das falas que eu ouvia dentro e fora da escola. Estava sendo apresentada ao Multiculturalismo Crítico, de Peter McLaren. Também é importante elucidar que novamente, eu estava diante de um professor negro, agora na

Universidade, que desvelava as nuances do “racismo à brasileira”³ e apontava outras formas de resistência. Era a teoria mostrando outros novos olhares e outras possibilidades.

Além das leituras realizadas neste período, os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar⁴) possibilitaram novas e importantes aprendizagens sobre as relações étnico-raciais e educação. As discussões e leituras proporcionadas por estes cursos respondiam muitas das questões que sempre foram silenciadas pela escola onde estudei e pela escola onde atuava.

Era como se eu me redescobrisse e me entendesse como mulher negra que em vários momentos da vida foi negada, silenciada, não visível aos olhos do mundo e de si mesma. Uma mulher negra, que como tantas outras não conheceu as histórias das rainhas e heroínas da África quando criança, para querer ser como elas, em beleza, inteligência e coragem. Enfim, uma mulher negra, como outras, que se perdeu num labirinto dentro de si para se achar...

Desta forma, essa redescoberta se refletia diretamente em minha prática pedagógica e, em 2002, com uma 4ª série novamente, tentei realizar um trabalho que contemplasse a problemática das relações étnico-raciais. Assim, desenvolvi junto com os/as estudantes projetos⁵ que pretendiam pensar sobre as diferenças e desconstruir estereótipos relacionados à cultura, cor/raça. Era preciso tentar reagir e quebrar o silêncio que até então me imobilizava.

Tentava, nesse momento, reinventar um currículo. Um currículo que pelo menos procurasse mostrar outras histórias, contadas por outros povos, sobre os fatos que nos são apresentados como verdades únicas. Tentava produzir com as crianças, por meio dos conteúdos escolares, outros sentidos e significados para entender, questionar e, quiçá, transformar as situações de preconceitos, de discriminações e de racismo. Não quero afirmar com isso, que o processo tenha sido fácil, consensual, ou

³ A idéia de racismo à brasileira está intimamente ligada ao mito da democracia racial, ambos marcados pelo silêncio e pelas “verdades” inventadas sobre os negros, antes, durante e depois da escravidão.

⁴ Em 2001, foi realizado o curso “Material didático para combater o racismo: curso para professores-autores”, sob a coordenação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Além de sensibilizar os (as) professores (as) sobre a existência do racismo na escola e quais suas conseqüências para as crianças negras, no curso foram produzidos materiais didáticos que têm como proposta trabalhar a temática racial em sala de aula, elevando a auto-estima de crianças negras e pensar/melhorar as relações entre crianças negras e brancas. No mesmo ano, foi realizado o curso “Análise de textos e de imagens de livros didáticos”, sob responsabilidade da Profa. Dra. Lúcia Maria de A. Barbosa, do Departamento de Letras da UFSCar. Neste curso, além da análise e identificação de estereótipos referentes ao negro nos livros e textos didáticos, as professoras participantes produziram uma análise detalhada de livros utilizados na rede municipal, elaborando estratégias de desconstrução de tais estereótipos.

⁵ Os projetos enfocaram mais a questão indígena e a dos afro-descendentes, possibilitando às crianças conhecer alguns aspectos de algumas das culturas destes povos.

que tudo tenha dado certo, mas tentei desestabilizar certezas e mostrar/construir ao menos outros olhares.

Mas a vida sempre nos surpreende com as suas possibilidades, e quando ainda cursava a licenciatura em Pedagogia, uma disciplina⁶ foi praticamente um “divisor de águas” para minha vida, pois em uma das discussões a professora chamou a atenção da turma para as atitudes e palavras que vão sendo “naturalizadas” dentro da escola. Fez-nos refletir sobre o “porque aqui é assim...”⁷.

Eu começava a perceber que “as coisas não precisariam ser assim”. Começava a olhar o que antes não via! Iniciava a reflexão sobre a importância do currículo e passava a concebê-lo como “prática de significação e produção de identidades”⁸. Isso fazia com que eu pensasse no modo como a escola, por meio do currículo formal e oculto⁹, ensinou-me sobre as relações étnico-raciais e como e o que eu estava ensinando (consciente ou inconscientemente) aos/às estudantes sobre tais questões. Estava diante de uma possibilidade apaixonante!

Aprendemos por meio da história da Teoria Curricular, que o currículo é uma seleção de conhecimentos considerados válidos. Mas ele não é somente uma seleção. Ele é uma forte contribuição para a produção do que as pessoas devem se tornar. É ainda um importante transmissor de ideologias.

O currículo – em seu sentido mais amplo – ensina modos de ser e estar no mundo. Ensina como ser menina, como ser menino. Ensina também qual cultura vale mais e quais “raças” e povos são inferiores. Esses ensinamentos, explícitos ou implícitos, estão presentes no livro didático, na avaliação, bem como nas relações sociais vivenciadas dentro da escola. O currículo produz identidades, individuais e coletivas, em uma arena permeada por relações de poder, onde são travadas lutas pela hegemonia e sobreposição dos significados de um grupo em detrimento de outros.(Silva,2004).

⁶ A disciplina foi a de Currículos e Programas ministrada pela Profa. Dra. Emília Freitas de Lima no ano de 2002.

⁷ A expressão é utilizada por Mário Sérgio Cortella (1998) em seu livro *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*(p.155), ao discutir as “armadilhas ideológicas”, pautadas no eurocentrismo, no sexismo, preconceitos raciais e sociais, o autor analisa como tais armadilhas estão presentes na estrutura escolar, nos currículos e nas próprias relações pessoais travadas dentro e fora da escola.

⁸ Este conceito é desenvolvido por Tomaz Tadeu da Silva no livro *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*(2003).

⁹ O conceito de currículo oculto é abordado por Tomaz Tadeu da Silva no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*(2004). Segundo o autor “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2004, p. 78), como o qual se aprende sobre gênero, sexualidade e raça, ou seja, como ser homem ou mulher, como ser hetero ou homossexual, identificação com uma determinada raça ou etnia.

O currículo por seu caráter histórico e como construção social escolhe e legitima certos conhecimentos, produzindo determinados sujeitos, incluindo uns, excluindo outros, numa relação de poder, significação e produção de identidades.

Contudo, se o currículo reproduz e produz relações de desigualdades pautadas em preconceitos, discriminações e racismos, também pode contribuir para desconstruir e transformar essas mesmas relações. Acreditando nessa possibilidade é que, desde então, como professora, venho tentando pensar e construir um currículo direcionado às questões culturais e étnico-raciais, com o objetivo de desnaturalizar falas e atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas.

A busca pela construção de um currículo que contemple tais temáticas é apaixonante! Não afirmo, contudo, que ela seja tranqüila. Como por certo, nenhuma paixão o é. Mas é uma necessidade inevitável, em um mundo multicultural.

Neste processo de (re)construção de currículos as dúvidas e as incertezas foram – e são – muitas, bem como as perguntas que surgiram ao longo desses anos. E uma das perguntas sempre presente em meus pensamentos era entender como aquilo que é ensinado – por meio do currículo formal e oculto – era (re)interpretado pelas crianças e como elas experienciavam o currículo.

Como parte dessa busca, pessoal, profissional e acadêmica, é que se apresenta este trabalho, o qual teve como questão norteadora: **“Como as crianças percebem o tratamento dado, no currículo, às relações étnico-raciais”?**

A pesquisa teve como objetivos compreender como as crianças percebem, na escola, as relações étnico-raciais por meio do currículo experienciado e apresentar algumas sugestões metodológicas no tratamento pedagógico, inspirado, principalmente no Intermulticulturalismo, o qual vai além da tolerância ao outro com suas diferenças. A acepção aqui empregada acredita que é possível o reconhecimento do “Outro¹⁰”, no qual as diferenças e a igualdade sejam problematizadas e vivenciadas dialeticamente. Assim, o Intermulticulturalismo pretende ir além da constatação do caráter múltiplo e diverso das culturas, na tentativa de uma direção positiva e crítica das relações entre elas. O Intermulticulturalismo seria uma forma de explicar, analisar, interpretar e produzir outras relações humanas em sociedade, a partir da conjunção entre educação, cultura, economia e política, levando-se em conta a autonomia de cada esfera, bem como suas influências mútuas marcadas pelas relações de poder.

¹⁰ Neste trabalho, o termo “outro” é utilizado em duas acepções: 1- O “outro”, cuja diferença é tomada como inferioridade, tratado com desigualdade. Assim, quem determina o “outro” se vê em posição superior, pretendendo, muitas vezes, anular os discursos e a presença desse “outro”. 2- O “Outro” diferente, porém pleno em humanidade e, que, portanto, tratado com igualdade. A diferença não é entendida como inferioridade, mas como forma potencial de diálogo entre os diferentes.

Falo aqui de crianças reais, de uma escola real. Escola esta que não pode ser entendida e desvinculada das mudanças desse novo tempo. Um tempo marcado pela globalização¹¹. A globalização produz mudanças que atingem a educação e que incitam cada vez mais o debate sobre as questões multiculturais e étnico-raciais na escola.

Esse debate está presente tanto nas políticas educacionais como nas pesquisas e estudos acadêmicos.

As recentes políticas educacionais e os estudos sobre as relações étnico-raciais e educação revelam a necessidade de se repensar a prática educativa e a própria estruturação escolar, com objetivo de propiciar a todos/as os/as estudantes uma educação anti-racista e multicultural. Uma educação multicultural em oposição à monocultural, na qual é difundida a idéia de que só existe uma cultura única, verdadeira e universal, tendo a Europa ocidental como modelo de cultura e valores (Gonçalves e Silva, 2003, p. 113).

Desta forma, quando o Ministério da Educação e Cultura em 1997, propõe os *Parâmetros Curriculares Nacionais* com um volume voltado à *Pluralidade Cultural*¹², indica que na escola ocorrem atos de preconceitos, de discriminação e de racismo - ainda que trate como diferença e não como desigualdade -, e que cabe à instituição repensar a questão e promover ações para o combate das causas e dos malefícios aos que sofrem discriminações.

Em 2000, com o lançamento do livro *Superando o racismo na escola* os esforços e os debates se intensificaram, mostrando a necessidade de uma escola plural - não só pela presença de pessoas diferentes, mas pelo reconhecimento e valorização das diferenças - verificando que o racismo também se manifesta em seu espaço e que cabe a todos e todas elaborarem estratégias para combatê-lo.

Desta forma, a problemática das relações étnico-raciais vem se tornando uma preocupação visível nas políticas educacionais, como parte de ações afirmativas, orientadas pela Convenção da UNESCO (1960) e pela Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001, bem como pela luta dos Movimentos Negros.

Medidas como a criação da Fundação Cultural Palmares em 1988, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), da

¹¹ A discussão sobre globalização é aprofundada no capítulo 2. Contudo, não discuto se a globalização é um fenômeno novo ou não - como o fazem alguns autores. Todavia, é preciso ressaltar que para este estudo a globalização é importante enquanto contexto, no qual as relações - em todos os âmbitos - mudaram quase que radicalmente, principalmente, com os avanços tecnológicos e da mídia.

¹² Ainda que saibamos que tomar a temática da Pluralidade Cultural como um tema transversal não seja uma estratégia pedagógica contundente, nesse documento oficial é reconhecido que na escola também acontecem atos de discriminação, preconceitos e racismo.

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, representaram um importante passo no enfrentamento das injustiças dentro e fora dos sistemas educacionais do Brasil.

Ainda no âmbito legal, outro importante passo foi a instituição a Lei nº. 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, público e particular visam atuar como políticas de reparação aos negros e seus descendentes, pelos danos sociais, materiais, psicológicos e educacionais causados pelos anos de escravidão.

Com vistas à regulamentação da alteração da LDB 9.394/96 pela Lei 10.639/03, foi aprovado pelo Conselho o Parecer CNE/CP 003/2004¹³, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Essas diretrizes representam um avanço e uma tentativa de mudança do currículo, pois objetivam a produção e divulgação de conhecimentos produzidos pelos povos africanos, fortalecendo assim as identidades dos seus descendentes, reconhecendo e valorizando as raízes africanas como também importantes no processo de formação do Brasil ao lado dos demais povos. Pretendem, ainda, promover o diálogo entre as diversas culturas e etnias, educando as pessoas para relações étnico-raciais positivas, pautadas no direito à igualdade de tratamento e garantia de direitos, bem como a ser respeitado em suas diferenças, na busca de uma sociedade democrática de fato.

O MEC tem proporcionado a formação continuada à distância, com cursos *on-line* que abordam as relações étnico-raciais com enfoque nas questões voltadas à implementação da Lei nº. 10.639/03, como forma de subsidiar o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula.

Contudo, o Ministério¹⁴ admite que a Lei, que deveria abarcar todo o professorado e estudantes de todos os níveis de ensino, apresenta ações pontuais que partem do Movimento Negro, do MEC e de algumas Universidades Federais e Estaduais públicas. Segundo o órgão, isso só será possível se houver a formação de professores e professoras, além de materiais didáticos específicos.

Em 2008, foi sancionada a Lei 11.465/08, a qual amplia a lei anterior (10.639/03) incluindo no currículo oficial nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e

¹³ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF- Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.

¹⁴ Esta informação foi obtida no site do MEC (www.mec.gov.br). Acessado em 10 de dezembro de 2007.

Indígena”. Tal ação representa um grande avanço, pois os povos de origem indígena e africana tiveram suas histórias silenciadas e negadas no/pelo currículo.

Assim, as medidas aqui apresentadas podem ser entendidas como políticas curriculares como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois:

(...) tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminação, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos (...). (BRASIL, MEC. CNE. 2004, p.10-11).

Neste contexto, a produção acadêmica sobre relações étnico-raciais e educação intensificou-se nas últimas três décadas, sendo inclusive junto com o Movimento Negro, fator influenciador nas políticas educacionais.

Mesmo com tal avanço, o número de trabalhos sobre tal problemática é ainda pouco abordada em relação a outras, como aponta Oliveira (2002) em sua dissertação de Mestrado, necessitando, portanto, de mais trabalhos que promovam discussões, e impulsionem mais políticas públicas educacionais visando a combater o preconceito, o racismo e a discriminação dentro da escola.

As recentes pesquisas que focalizam as relações étnico-raciais dentro da escola evidenciam que no espaço escolar são vivenciadas relações desiguais¹⁵, perpassadas pelo preconceito, pela discriminação e pelo racismo. Destaco a seguir, alguns desses estudos.

Cavalleiro (2000) denuncia que a escola silencia diante das atitudes de preconceito, de discriminação e de racismo, existentes entre as próprias crianças, produzindo nas negras desde a mais tenra idade, uma imagem negativa de si mesmas e um sentimento de superioridade das crianças brancas perante a população negra.

O estudo realizado por Souza (2003) revela um cotidiano escolar marcado pela discriminação, preconceito e racismo. Demonstra ainda, a falta de preparo de professores e professoras para trabalhar com a questão étnico-racial na escola e que

¹⁵ Essa discussão é aprofundada no capítulo 3.

jovens negros e negras (de cinco turmas de 6^a séries) pesquisados revelam que já presenciaram ou foram vítimas de discriminação racial, evidenciando como sofreram tal situação.

Simão (2005) analisa as redações e os desenhos de alunos e alunas de quintas séries, nas aulas de Geografia, em uma escola pública. Essas produções evidenciam preconceitos e discriminações encontrados nas relações agressivas e violentas entre os/as estudantes, revelando o despreparo no tratamento de tais situações e mesmo a falta de ações para combate ao racismo. Demonstra, ainda, que os alunos e as alunas defendem o diálogo como solução para a maioria dos conflitos mencionados.

A maioria das produções recentes sobre currículo¹⁶ e relações raciais está centrada nas percepções, concepções, relatos de experiências e falas de professores e professoras. Enfatizam a preocupação com os cursos de formação inicial e continuada, ouvindo-se as dúvidas, as limitações, os receios e as experiências que tiveram êxito ao tratar a temática racial na escola. Tais produções buscam repensar o currículo e as práticas pedagógicas e alguns revelam os potenciais de mudança e de resistência.

Oliveira (2002) analisa as relações raciais dentro da escola, valendo-se do estudo de caso em uma instituição pública de Minas Gerais, apontada como referência no tratamento das questões étnicas e raciais por meio do Projeto Escola Plural e do Projeto Político Pedagógico. A pesquisadora aponta as mudanças ocorridas no currículo da escola, as repercussões do projeto nas práticas pedagógicas, bem como a redução e a persistência dos mecanismos e atitudes discriminatórias com relação aos negros e negras e seus descendentes.

Algarve (2004) defende a necessidade e a possibilidade de um currículo que enfoque as relações étnico-raciais como forma de produção e fortalecimento de identidades positivas das crianças negras e também das brancas, uma vez que as últimas passam a reconhecer os efeitos nefastos da discriminação, do preconceito e do racismo. Além disso, um currículo que trate tal temática atua como formas de combate ao racismo, preconceito e discriminação.

Almeida e Cicillini (2005) revelam o que pensam, o que sabem, quais as dificuldades e os conflitos encontrados pelas docentes no que se refere ao trabalho com a diversidade cultural em sala de aula e na escola de modo geral. Para tanto, analisam o texto da Escola Plural (uma proposta político-pedagógica), as

¹⁶ Tomo como exemplos, alguns trabalhos recentemente apresentados no GT (Grupo de Trabalho) de Currículo, em reuniões anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que em sua maioria é desdobramento de teses e dissertações.

características do seu discurso e a construção efetiva de práticas pedagógicas pelo corpo docente pautadas no discurso promulgado.

No que se refere às pesquisas com crianças e jovens estudantes negros/as e brancos/as, estas enfocam mais como as atitudes de discriminação e racismo são percebidas por eles, e poucas estabelecem relações entre o que é ensinado e como é ensinado na escola sobre a temática étnico-racial. Percebe-se, no entanto, o predomínio de pesquisas realizadas com jovens se comparado às com crianças.

Pereira (2002) denuncia e analisa os mecanismos de exclusão utilizados pela escola com relação a certos grupos étnicos presentes em uma escola de fronteira (Brasil/ Paraguai). Os relatos mostram como essa exclusão e atitudes discriminatórias acontecem e como são percebidas pelos seus jovens estudantes, sendo o currículo um dos responsáveis por tal exclusão, estabelecendo o sentimento positivo de pertença ou a negação de determinada etnia para não ser discriminado na/pela escola.

A respeito da ausência das vozes das crianças nas pesquisas, Delgado e Müller (2005, p.167) argumentam que a ciência moderna é o arquétipo da universalidade e da generalização, cujas análises se dão a partir da “voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, normal e adulta”. Ou seja, as vozes das crianças têm sido sufocadas por uma ciência androcêntrica que elimina os seus discursos nas pesquisas.

Delgado e Müller explicitam que há poucos estudos considerando o que pensam as crianças sobre as nossas pedagogias. Faz-se necessário ouvir o que as crianças pensam e percebem sobre o que e como lhes ensinamos na escola.

Ainda mais raros são os estudos que revelam, na visão das crianças, o quê e como o currículo tem ensinado sobre as relações étnico-raciais. É este ponto específico que a presente pesquisa aborda.

Para compreender como as crianças percebem o tratamento da problemática das relações étnico-raciais na escola foi percorrido um caminho para tentar apreender essa realidade. Um caminho chamado metodologia. Neste trabalho a metodologia¹⁷ não é vista, de acordo com Minayo (1998), somente como um conjunto de técnicas, mas como uma relação constante entre o pensamento e a existência e vice-versa.

Segundo a autora, a metodologia “inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. (MINAYO, 1998, p. 22).

¹⁷ O aporte teórico-metodológico é focado no capítulo 1.

Sabendo que nenhuma realidade pode ser apreendida totalmente por nenhuma teoria/conhecimento, este trabalho é um dos olhares para a realidade. As análises e as interpretações feitas são olhares possíveis, porém nunca únicos, conclusivos, pois o caminho da pesquisa seria outro, se fosse eu outra caminhante. Trato aqui, de uma escola real, feita de crianças e professoras e professores reais, os quais vivem a dinâmica de uma realidade local e global.

Portanto, neste trabalho falo de dentro da escola. Sou parte dela. E aqui, talvez, esteja o grande desafio dessa pesquisa: estranhar algo tão familiar quanto é a escola para mim, pois faço parte dela desde os seis anos de idade, como aluna, e desde os 21 anos de idade, como professora. Neste trabalho faço – acompanhada – o esforço de ver além do visível.

Desse modo, o caminho trilhado por mim foi marcado pelas incertezas, angústias, inseguranças e medos, que provavelmente, boa parte dos pesquisadores e pesquisadoras iniciantes também vivenciou e vivencia. Além das dúvidas mais comuns entre esses, tive medo de como lidaria com o fato de ser professora da mesma unidade onde coletaria os dados e como isso poderia afetar a credibilidade da pesquisa, e ainda, como analisaria uma realidade tão familiar.

As incertezas também foram muitas ao deparar-me com os dados – que pareciam óbvios e tão corriqueiros – e ter de enxergá-los com outros olhos. Agora, com olhos de pesquisadora, precisando, portanto, manter um distanciamento de algo do qual também faço parte e olhar além da aparente transparência.

Contudo, o fato de pesquisar um objeto tão familiar e que faz parte de minha vida possibilita ver o que talvez outros não enxergariam e estranhar o que para muitos é “natural”.

Mas não percorri esse caminho sozinha. Caminham comigo pessoas¹⁸ – algumas mais próximas outras nem tanto -, sem as quais o andar seria mais difícil e o descobrimento de outros caminhos impossível.

Falo aqui das pessoas com as quais convivo pessoalmente, em contato físico, mas também das pessoas que estão por trás das teorias que guiam este trabalho. Caminho de mãos dadas com pessoas-autoras que defendem e pensam a educação como forma de emancipação e de possibilidade de um mundo igualitário nos direitos, e plural nas maneiras de ser e estar na vida.

São meus e minhas companheiros e companheiras de andanças, autores e autoras da vertente Crítica e Pós-Crítica do Currículo e da linha histórica e sociológica

¹⁸ Fazem parte desta caminhada os/as companheiros/as do GEIFoP (Grupo de Estudos sobre Interculturalidade e Formação de Professores), sob a coordenação da Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, com quem compartilhei e compartilho momentos de aprendizagem, de reflexão sobre referencial teórico e sobre a vida.

da Teoria das Relações Étnico-Raciais. É esse aporte teórico que tornou – e torna – possível enxergar o que os olhos muitas vezes não vêem e, acima de tudo, continuar acreditando nas possibilidades.

Para empreender tal pesquisa a coleta de dados foi feita com 14 (catorze) crianças que no ano de 2007 estudavam em uma turma de quarta série¹⁹ de uma escola pública da cidade de São Carlos. Dessas, seis eram meninas (uma branca, três pardas e duas negras²⁰) e oito meninos (quatro brancos, três pardos e um negro). A faixa etária era de 10 (dez) anos, sendo que apenas um menino tinha 12 (doze) anos e todos moravam e estudavam no mesmo bairro. Para assegurar o anonimato das crianças foram utilizados nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas.

A escolha da escola como local de coleta se deu pelo fato principal de que eu como uma das professoras dessa instituição – e, portanto, parte dessa realidade –, possa, por meio da pesquisa, colaborar com o debate sobre a problemática também dentro da escola, além de fomentar o diálogo entre produção acadêmica e a rede pública de ensino.

Escolhemos, eu e minha orientadora, uma quarta série por ser o último ano do ciclo 1, e, portanto, por ter crianças com certa vivência escolar.

Nos encontros realizados com as crianças participantes foram realizadas entrevistas individuais (num primeiro momento) e em grupo (no segundo momento), sempre tendo como foco principal o currículo vivido por elas e as relações étnico-raciais.

Assim, o presente estudo destina-se àqueles e àquelas que pensam e produzem currículos direcionados ou não para a problemática das relações étnico-raciais e intermulticulturais, pois poderá contribuir para que estejamos mais sensibilizados para enxergarmos pelos olhos e vozes das crianças o que o currículo tem produzido nelas.

Contudo, não pretendo aqui só denunciar o que é feito nas escolas, mas também anunciar novas-outras possibilidades. Possibilidades que se descortinam dentro desse espaço tão instigante e contraditório, que é a escola:

¹⁹ As situações descritas nesta pesquisa não dizem respeito necessariamente à turma pesquisada, pois retratam aprendizagens e momentos ocorridos em séries anteriores também.

²⁰ A classificação quanto à cor/raça baseou-se na autodeclaração e foi levada em consideração no estudo para caracterização das crianças, além de evidenciar o conhecimento de como as crianças lidam com questões relacionadas à identidade de pertença individual de acordo com as categorias do IBGE.

Muitos de nós temos sentimentos absolutamente ambivalentes sobre este espaço chamado escola. Todos nós que nos preocupamos de forma profunda com o que é e o que não é ensinado, e sobre quem está e quem não está capacitado a lidar com isto, temos uma relação contraditória com esta instituição. Queremos criticá-la rigorosamente, mas, na própria crítica que fazemos, reside um comprometimento, uma esperança, de que ela possa se tornar mais vital, mais significativa pessoalmente e mais crítica socialmente. Se alguma vez houve uma relação de amor e ódio, esta é ela. (APPLE, 2001, p. 18)

A partir dessas idéias preliminares, o presente estudo desdobra-se num conjunto de quatro capítulos.

No capítulo 1 apresento o contexto da pesquisa e como ela foi realizada. Abordo os aspectos metodológicos, explicitando a escolha dos participantes, contextualizando brevemente o sistema municipal de ensino e a escola da qual são provenientes. Apresento os procedimentos e instrumentos metodológicos, constituídos por: 1- uma situação lida, por mim, para as crianças e que tratava sobre a discriminação de uma menina negra pelo grupo de colegas de sua turma e quais as opiniões e percepções das crianças sobre tal fato; 2- pela percepção das crianças dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo; 3- pelo relato de uma situação real, vivenciada ou presenciada pelas crianças, na escola, envolvendo tais conceitos; 4- sugestões e opiniões das crianças de como a escola poderia resolver tais problemas; 5- Uso de imagens para discutir as aprendizagens das crianças sobre indígenas, portugueses e africanos, bem como as relações entre esses povos. Apresento também, o aporte teórico-metodológico que orientou as escolhas neste trabalho.

No capítulo 2 centro-me na discussão sobre currículo e relações étnico-raciais, tendo como contexto a globalização, com suas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de modo geral, bem como as relações e influências dessas mudanças na educação, e nos currículos em particular.

No capítulo 3 analiso as tensões entre igualdade e diferença a partir das falas das crianças sobre suas percepções a respeito da situação lida, sobre os conceitos de preconceito, racismo e discriminação, bem como os relatos de situações nas quais tais conceitos se manifestaram. Tento compreender e relacionar essas falas aos discursos sobre igualdade e diferença engendrados ao longo da história, e seus ecos dentro da escola.

No capítulo 4, apresento e analiso as sugestões das crianças a respeito do que a escola poderia fazer para combater as situações de preconceito, discriminação e racismo. Em seguida, apresento e analiso as entrevistas realizadas em grupo com as crianças, analisando e discutindo os desafios e possibilidades dessa metodologia

enquanto procedimento metodológico de uma pesquisa e enquanto possibilidade de intervenção curricular.

Nas considerações finais analiso o conjunto de entrevistas, constituído pelas questões semi-estruturadas, pelos relatos de situações reais envolvendo preconceito, discriminação e racismo e pela discussão em grupo. São, ainda, lançados novos questionamentos surgidos quando da tentativa de compreender e interpretar os dados, enfatizando a questão dos conteúdos curriculares, a formação de professores e professoras, bem como os desafios de se construir uma escola igualitária em direitos e tratamento das pessoas.

Assim, o que se apresenta nestas páginas, que agora, você, leitor ou leitora, tem em mãos é o caminho de uma professora, negra, das séries iniciais, de escola pública e pesquisadora em busca de compreender os significados atribuídos pelas crianças com relação ao tratamento curricular das questões étnico-raciais na/pela escola.

É um caminho guiado pelas vozes de crianças. Em suas falas somos inundados por suas percepções. Percepções marcadas por tudo o que nos atravessa desde o nascimento. Por tudo o que nos falam. Pelo que vemos em nós e como os outros nos vêem. Por aquilo que negamos e por aqueles que nos negam. Enfim, por tudo aquilo que vivemos.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO DA PESQUISA: PERCORRENDO AS TRILHAS DO ESTUDO

“Não é possível e nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador de educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

Paulo Freire

Neste capítulo apresento os percursos teórico-metodológicos do estudo, inserindo o leitor e a leitora no contexto no qual ele foi produzido, oferecendo informações sobre a escolha das crianças que dele participaram, a metodologia e os procedimentos utilizados, bem como o porquê dessas escolhas.

Início discutindo, de forma breve, o papel da pesquisa em Educação e o que entendo por pesquisa, enfocando, principalmente, pesquisas das quais participam crianças. Em seguida, abordo a metodologia, os procedimentos metodológicos empregados na coleta e análise dos dados deste estudo e a teoria que dá suporte a tais escolhas. Por último, explico o contexto da coleta de dados, apresentando o perfil da escola e do Sistema Municipal de Educação de São Carlos.

1.1. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PARA QUÊ, PARA QUEM E COMO?

Neste trabalho a pesquisa é entendida no sentido apontado por Minayo (1998, p. 23), como uma atividade das Ciências que se baseia na indagação e descoberta da realidade, combinando teoria e dados. É uma das formas de entender e explicar a realidade, definida como histórica, refletindo posições, preocupações e interesses de classes e grupos determinados, num dado momento da dinâmica social.

Pretendo compreender os significados atribuídos pelas crianças que frequentam a escola pública – sujeitos históricos e sociais – sobre as relações étnico-raciais no currículo experienciado por elas. A compreensão de tais significados não acontece de maneira a - histórica ou descolada de uma determinada realidade.

Assim, busco explicar o particular no geral e vice-versa. Segundo Minayo (1998, p.70) isso significa que metodologicamente, pretendo compreender as diferenças na unidade e a totalidade parcial; compreender as relações entre a

realidade e o processo de constituição da totalidade e entender na totalidade parcial as determinações essenciais e as condições e efeitos.

Como foi anunciado na introdução, de acordo com Delgado e Müller (2005), não há um contingente expressivo de estudos que busquem as vozes das crianças ouvidas diretamente delas. Tal ausência estaria ligada à concepção de criança e de infância engendrada na sociedade moderna e à concepção de Ciência.

A Ciência Moderna está assentada nos princípios fundadores da Modernidade, ou seja, é uma Ciência baseada na razão, na idolatria ao progresso, à supremacia dos valores ocidentais em detrimento dos demais/outros valores, e ao trabalho como base social.

Segundo as autoras, a Sociologia da Infância sempre ignorou as crianças como sujeitos das pesquisas por serem consideradas na/pela sociedade, como pessoas subordinadas e pelas próprias concepções teóricas de infância e de socialização.

Nas teorias tradicionais sobre socialização as crianças são entendidas como consumidoras passivas da cultura criada pelos adultos. Nesta perspectiva, ao socializarem-se as crianças absorvem as realidades nas quais estão inseridas ou com as quais têm contato, adaptando-se ou interiorizando as regras, os hábitos e os valores do mundo adulto.

Em contrapartida, as teorias de perspectivas interpretativas e construtivistas rompem com tal visão, concebendo as crianças e os adultos como participantes igualmente ativos na construção social da realidade e na reprodução interpretativa²¹ de suas culturas. Nesta perspectiva as crianças atribuem significados e interpretam a realidade que as rodeia.

Para os autores da Sociologia Interpretativa, como Sarmiento e Pinto, as crianças produzem culturas e são por elas produzidas. Concordando com tal prerrogativa, para Delgado e Müller:

(...) as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças. É necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre o que fazem." (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 164).

²¹ As autoras retomam o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (1997). Para ele, as crianças não internalizam simplesmente a cultura e a sociedade, mas contribuem para a produção e mudança cultural.

Kramer (2002) também enfatiza o aspecto histórico quando falamos de pesquisas com crianças, retomando o campo nos últimos vinte anos no Brasil, com momentos de desenvolvimento e das principais contribuições teóricas.

Destaca o trabalho de Ariès como precursor do referencial que concebe a “criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora de cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas”. (KRAMER, 2002, p. 43) e contribui para pensar a criança em sua natureza histórica e social.

Atenta, ainda, para a influência de Charlot que evidenciou uma visão ideológica, histórica e cultural da criança, estando a sua relação com o adulto permeada por condições concretas de existência.

A autora aponta que é com Walter Benjamin que a singularidade defendida por Ariès e a totalidade por Charlot, compreenderiam a infância com sua microdimensão e sua totalidade, por meio de uma antropologia filosófica.

Neste processo histórico da constituição do campo da pesquisa sobre a infância e as crianças, Kramer (2002) destaca ainda, a forte influência da escola de Sociologia Francesa, com a crítica à reprodução da escola e do caráter ideológico da Pedagogia nas sociedades capitalistas. Outra importante contribuição para a Pedagogia – e que rompe com a visão de criança idealizada –, é realizada com a Psicologia fundamentada na História e na Sociologia, entendendo a criança como sujeito em interação com o seu meio e com o outro, por intermédio da linguagem. É essa aquisição, segundo Kramer, que constitui a humanidade do ser humano, e o faz um ser histórico.

Assim, as “pistas” apontadas pelas três autoras remetem às questões éticas imprescindíveis, como a do consentimento dado pelas crianças e por suas famílias e aos nomes (fictícios ou verdadeiros).

No que concerne ao consentimento, Delgado e Müller (2005) defendem que além do consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças – como uma importante medida legal – as crianças também devem decidir se querem ou não ser voluntárias numa pesquisa, o que as protegeria de pesquisas exploradoras e invasivas. Além disso, tal procedimento estaria consoante com a concepção de criança como sujeito histórico e social.

No que tange à questão dos nomes fictícios ou verdadeiros, Kramer (2002) faz uma discussão interessante ao contrapor as concepções de criança e de infância com a questão ética de apresentar nas pesquisas os nomes das crianças envolvidas. A autora adverte que a escolha – seja ela qual for – pode incluir riscos às crianças, bem como contradizer o aporte teórico da pesquisa. Em outras palavras, quando se

opta por colocar os nomes verdadeiros das crianças pesquisadas enfatiza-se seu caráter de sujeito histórico e social, compartilhando a autoria do estudo. Em contrapartida, pode-se com isso colocar em risco a proteção de crianças. Se o pesquisador ou a pesquisadora optar por apresentar as crianças com nomes fictícios tira-lhes o caráter de autoras da sua própria fala e as destitui enquanto sujeitos históricos e sociais.

Kramer (2002) pondera que um caminho possível para resguardar as crianças que participam de pesquisas pode ser a escolha, por elas próprias, dos nomes com os quais querem ser apresentadas no trabalho, o que protege suas identidades, mas não compromete o caráter histórico e social da categoria estudada. Foi esse o caminho escolhido na presente pesquisa.

Tais aspectos, apontados pelas autoras, são substanciais nesta pesquisa, pois as crianças entrevistadas só podem ser entendidas dentro de uma realidade histórica, social e temporal, estando os seus significados particulares atrelados aos acontecimentos anteriores e contemporâneos históricos, bem como às teias dos movimentos globais e gerais do mundo.

Considerando os pressupostos e discussões apresentadas nessa seção, foram escolhidos determinados procedimentos metodológicos, baseados também em teorias condizentes com as características já apontadas nessa pesquisa.

1. 2. OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DAS VOZES ECOANTES OU ABAFADAS

Para fazer pesquisa é necessário um mapa que nos mostre direções e caminhos. É preciso saber como chegar ao “território” no qual faremos a investigação, bem como qual a melhor maneira de nos aproximarmos dos participantes da pesquisa.

Devemos sempre lembrar que as pesquisas que envolvem pessoas necessitam de um cuidado todo especial, principalmente se concebemos os/as participantes como sujeitos sociais e históricos, e, portanto, como atores tanto nas relações sociais, quanto nas interações com o pesquisador ou a pesquisadora. Então, não podemos esquecer que o “nosso objeto de estudo” é antes de tudo gente, composta de corpo, sangue e sentimentos.

Esse cuidado deve ser redobrado quando as pesquisas envolvem crianças. Portanto, o contato com elas para solicitar-lhes a participação em uma pesquisa é um momento importante, pois é a primeira interação nessa relação pesquisador/a e participante da pesquisa. Contudo, antes desse contato, outras medidas foram tomadas.

Após o projeto de pesquisa ser autorizada pela Secretaria de Educação e Cultura de São Carlos, pela direção da escola e pelo Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos, da Universidade Federal de São Carlos, iniciei a fase de trabalho de campo.

O primeiro contato foi feito com umas das professoras de quarta série da escola na qual também atuo. Ela se mostrou interessada pela idéia da pesquisa e, gentilmente, abriu as portas de sua sala, para que pudesse conversar com as crianças.

Nesta conversa expliquei os objetivos e a função da pesquisa, bem como verifiquei a disponibilidade de dias e horários dos encontros para as entrevistas individuais.

O fato de ser professora da escola – ainda que nunca tenha sido professora de nenhuma dessas crianças –, tornou esse contato mais próximo e amistoso. Não era uma “pessoa de fora” que adentrava aquele “território”.

Dentre as trinta e cinco crianças que estudavam nesta turma, catorze se dispuseram a conceder entrevistas no período contrário ao das aulas, pois as demais já tinham outros compromissos.

Os encontros com os/as participantes aconteceram durante o segundo semestre de 2007, no prédio da biblioteca da Escola – (com a devida autorização da direção da escola, bem como da bibliotecária responsável) em uma sala reservada.

Cada encontro foi marcado por um misto de euforia e curiosidade por parte das crianças – e de minha parte também. Chegavam alegres e querendo saber o que eu iria perguntar. Não raras vezes, depois da entrevista, ficávamos conversando sobre outros assuntos. Muitas crianças compartilharam comigo alguns de seus risos, segredos, dúvidas e medos sobre assuntos de suas vidas em geral.

A confiança e a relação amistosa construídas entre mim e as crianças foi muito importante, pois dificilmente conseguiria ouvi-las falar sobre um assunto tão delicado quanto é o tema proposto, se não houvesse confiança, ainda mais sabendo que eu era também professora daquela instituição.

As entrevistas individuais foram gravadas em áudio e se organizaram em duas etapas, a primeira com quatro momentos e a segunda com três momentos.

Num primeiro momento foi lida para cada criança individualmente a seguinte situação descritiva – elaborada por mim e baseado em situações reais já vivenciadas –, envolvendo discriminação, preconceito e racismo ocorridos em uma sala de aula imaginária. Vamos a ela:

“Em uma sala de aula, a professora propõe aos alunos que formem grupos para resolverem algumas atividades. Os alunos escolhem os parceiros e começam a atividade.

Uma menina negra pergunta a uma das colegas se pode fazer parte de seu grupo.

A colega responde:

___ Não temos lugar para você!

A menina então, procura a professora e conta o que aconteceu.

A professora pede às crianças do grupo para que deixem a menina participar.

Todos se entreolham, reclamam dizendo:

___ Ah, ela não!

Mas a professora insiste e a menina acaba ficando no grupo.

Os colegas continuam a atividade, porém ninguém conversa com a menina”.

Seguindo um pequeno roteiro – inspirado nas aulas da disciplina “Currículos e programas”, mencionada na introdução deste trabalho –, cada criança apresentou o seu ponto de vista, tentando imaginar-se na situação de cada um dos envolvidos. Neste roteiro constavam as seguintes perguntas:

- 1- O que você achou dessa situação?
- 2- Por que a menina negra não conseguiu um grupo?
- 3- Que motivos levaram as pessoas do grupo a não aceitarem a presença da menina?
- 4- Se você fosse a professora como agiria?
- 5- E se estivesse nesse grupo?
- 6- E se você fosse a menina?

Cada pergunta do roteiro pretendia captar os juízos de valor das crianças acerca de situações discriminatórias e preconceituosas nas diferentes posições das pessoas envolvidas, e como agiriam nessa situação.

Em um segundo momento, as crianças informaram os seus conhecimentos sobre os conceitos de preconceito, de discriminação e de racismo, relacionando-os aos do caso lido e explicitando onde e como aprenderam (ou não) sobre tais conceitos. Com isto, pretendi constatar o quê e como as crianças aprendem sobre esses conceitos.

No terceiro momento foi pedido para que a criança entrevistada contasse uma situação real, ocorrida na escola, vivenciada ou não por ela, que envolvesse os conceitos de discriminação, de preconceito e de racismo.

E por último, foi proposto para que opinasse sobre o quê e como deveriam ser tratadas as situações de racismo, de preconceito e de discriminação ocorridas na escola.

A escolha por trabalhar com tais procedimentos, enfatizando a entrevista semi-estruturada, aconteceu por entendê-la como instrumento privilegiado pelo qual temos acesso à palavra (ou fala), concebendo-a como

(...) reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1998, p.109-110).

Ainda de acordo com a autora, é por meio da comunicação verbal que “as pessoas refletem e refratam os conflitos e contradições próprios do sistema de dominação, onde a resistência está dialeticamente relacionada com a submissão”. (MINAYO, 1998, p.110).

A linguagem, entendida como uma construção social e histórica veicula ideologias e as representações sociais, ou seja, reproduz a percepção do pensamento, da ação e dos sentimentos que revelam a realidade de quem fala. É marcada pelos valores e pelas concepções vigentes em determinado momento e tempo. Enuncia e anuncia idéias preconceituosas, discriminatórias e racistas engendradas no próprio movimento de contradições e de conflitos das/nas sociedades.

É por meio das falas dessas crianças que podemos pensar nas falas e nos silêncios de tantas outras, uma vez que de acordo com Bourdieu:

(...) todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe são produtos de condições objetivas idênticas. Daí a possibilidade de se exercer na análise da prática social, o efeito de universalização e de particularização, na medida em que eles se homogeneízam, distinguindo-se dos outros. (BOURDIEU apud MINAYO, 1998, p.111).

Concordando com a idéia de Bourdieu, Minayo defende que a fala dos indivíduos numa entrevista pode evidenciar – implícita ou explicitamente – os modelos culturais interiorizados.

Contudo, isso não significa que as falas individuais representem esses modelos culturais de forma a-temporal, a-histórica e integralmente. O que é revelado numa entrevista é reflexo de um determinado momento histórico e social, e cada

sujeito social revela esses modelos de forma peculiar e particular, de acordo com o “lugar de onde fala”.

Portanto, nesta pesquisa as falas são analisadas em sua particularidade e globalidade, para compreender os modelos culturais enunciados, que no caso específico desta pesquisa, apresenta-se pelo/no currículo.

A segunda etapa da pesquisa pretendeu aprofundar aspectos relacionados com as aprendizagens dos conteúdos escolares pelas crianças.

Para tanto, ocorreram três encontros com um grupo formado por seis estudantes²², nos quais após visualizarem imagens²³ retratando “partes” da História do Brasil, expressaram quais aprendizagens escolares emergiam a partir delas.

No primeiro encontro o foco de discussão foi a imagem do quadro “A primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles. Perguntei ao grupo o que foi aprendido na escola sobre os indígenas (costumes, cultura), o que pensavam sobre esses povos e como havia sido o encontro dos portugueses com eles. Questionei ainda, a respeito do que sabiam sobre os portugueses (costumes, cultura) e sobre a relação entre os dois povos, e o que pensavam sobre isso.

No segundo, focalizei as imagens “Mercado de Escravo” de Johann Moritz Rugendas e “Inspeção de Negras recentemente chegadas da África”, de Paul Harro-Harring, a partir dos quais discutimos o conhecimento aprendido na escola a respeito dos povos africanos, o que pensavam sobre eles. Indaguei também, sobre a relação entre africanos e portugueses.

O terceiro, e último encontro, foi um encontro-síntese, pois retomamos as gravações anteriores e, a partir disso, a discussão centrou-se nas relações travadas entre os três povos²⁴ e seus descendentes.

A realização de discussões em grupo foi pensada como forma de complementar as informações referentes aos conteúdos e conhecimentos escolares que as crianças possuíam, ressaltando suas opiniões sobre o que aprenderam.

Além dos procedimentos básicos necessários para a discussão em grupo (introdução da discussão, observação dos participantes em suas manifestações não-verbais, incentivo à palavra e idéia de que não há certo ou errado), foi usada a técnica

²² Como estávamos em meados do mês de dezembro de 2007, muitas crianças que se dispuseram a participar da primeira fase da pesquisa deixaram de freqüentar as aulas. Ficaram somente seis participaram nesta segunda fase.

²³ As imagens foram retiradas da *Revista Nova Escola*, da Editora Abril, edição de setembro de 2007. Elas são mostradas no capítulo 4.

²⁴ Retomo a idéia amplamente divulgada, principalmente por Gilberto Freyre, de um Brasil formado por três “raças”, basicamente. Longe de ser uma exaltação a isso – pois é a partir desse ideal que é forjado o mito das três raças, como sinônimo da democracia racial -, pretendi usar tal expressão como mote para a reflexão das relações anteriores e contemporâneas entre esses povos, bem como de seus descendentes. Uma falha, talvez, seja o fato de não ter recorrido às imagens com povos asiáticos.

da entrevista projetiva, utilizando imagens como desencadeadoras das falas e opiniões.

Para Minayo (1998), a utilização da discussão em grupo e a entrevista projetiva como instrumentos metodológicos é importante porque nos aprofundamos em questões mais específicas e montamos o quadro global das opiniões, propiciando a triangulação dos dados e sua análise.

Todas as entrevistas, individuais e em grupo, foram gravadas em áudio e depois transcritas por mim. Desse conjunto de falas, escolhi algumas que exemplificam as categorias a serem analisadas. Utilizo grifos para chamar a atenção do/da leitor/a para expressões e conceitos importantes na análise de cada fala, bem como a sua relação com as demais e com o referencial teórico.

1.3. QUE VOZES SÃO ESSAS? COMO APREENDÊ-LAS E ANALISÁ-LAS?

Os desafios de se empreender uma pesquisa são muitos. As incertezas e os medos passam a ser, muitas vezes, os companheiros constantes de quem pesquisa, principalmente durante o processo de análise dos dados coletados. Com esta pesquisa não foi diferente.

O fato de estar diante de falas tão familiares sobre as diversas situações de discriminação, de racismo e de preconceito ocorridas na escola, ecoavam em meus ouvidos como uma música antiga, com refrões bem conhecidos por mim.

Estariam meus ouvidos abertos de fato? Estaria apreendendo as significações enunciadas pelas crianças ou ouvindo o eco de nossa própria melodia? Como sairia dessa situação?

Contra tal obstáculo, Minayo (1998, p.197), remetendo-se ao que Bourdieu chamou de “ilusão da transparência”, adverte para o perigo da impressão de familiaridade de quem pesquisa com o objeto, que acredita apreender as significações dos sujeitos, “mas apenas conseguem a projeção de sua própria subjetividade”. Chama a atenção também, para o “esquecimento da fidedignidade às significações presentes no material e referidas a relações sociais dinâmicas”(ibid, p.197) e a dificuldade de conciliar teoria e conceitos com os dados.

Segundo ela, o pesquisador ou a pesquisadora deve empreender uma busca a partir dos dados coletados, mostrando as “provas”, informando as hipóteses e levantando outras, compreendendo e ultrapassando o nível superficial e óbvio das mensagens do material.

Para atingirmos o que é proposto por Minayo, escolhi a hermenêutica-dialética como um dos pressupostos teóricos na análise dos dados, pois ela é a busca

de compreensão dos significados construídos socialmente atribuídos e à realidade pelas pessoas em suas interações sociais.

A escolha da hermenêutica aconteceu por entendê-la como forma de interpretação capaz de estabelecer as relações entre as falas das crianças às outras falas engendradas em nossa sociedade, ou seja, a relação entre partes e todo.

Minayo (1998, p. 220), apoiando-se em Gadamer, defende que a hermenêutica-dialética é uma das formas de compreender, interpretar e explicar a realidade, enfatizando a comunicação entre os seres humanos e a linguagem em especial, pois é a linguagem produto e produtora do ser humano.

A interpretação e a compreensão do contexto da comunicação entre os seres humanos operam por estranhamento. Assim,

a experiência hermenêutica balança entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo limitado e o rompimento da possibilidade de compreensão. Isso vale tanto para o estudo de interações de comunidades e grupos socioculturalmente heterogêneos em termos de épocas, culturas, classes, como para as relações no interior de conjuntos homogêneos. (MINAYO, 1998, p. 220).

Ainda baseada em Gadamer, Minayo chama a atenção para o fato de que a interpretação e análise do pesquisador ou pesquisadora são condicionadas pelo seu contexto, uma vez que somos influenciados/as pela nossa formação, grupo social ao qual pertencemos, pelo nosso tempo histórico que vivemos.

Contudo, ao interpretarmos os dados não podemos fazê-lo de forma aleatória ou baseados em motivações ou caprichos particulares, como alerta Sánchez Gamboa (2007). Segundo ele, “interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido” (ibid, p.137).

Deste modo, as falas analisadas neste trabalho só têm sentido dentro do contexto de uma sociedade que vivencia e compartilha os significados de situações de preconceito, discriminação e de racismo. O contexto do qual emergem as falas são constantemente reconstruídos e transformados pelo tempo, pela história e pelas relações humanas.

Assim, a reflexão hermenêutica, de acordo com Minayo (1998), baseando-se em Gadamer, “introduz no tempo presente, na cultura de um grupo determinado para buscar o sentido que vem do passado ou de uma visão de mundo própria,

envolvendo num único movimento o ser que compreende e aquilo que é compreendido”. (ibid, p.221).

Ao escolher a hermenêutica-dialética como forma de análise dos dados, penso na importância do contexto da globalização contemporânea, a qual interfere na produção de currículos e na educação de maneira mais ampla. Essa globalização também produz discursos sobre igualdade, diferença e diversidade, os quais, muitas vezes, contribuem para a manutenção das desigualdades.

Por levar em conta tais aspectos, é que apresento as vozes das crianças e as teorizações para interpretá-las, concomitantemente, com o objetivo de realizar o movimento proposto por Minayo (1998) de buscar o particular no geral e vice-versa.

Para analisar os dados apresento as falas das crianças agrupadas por categorias teóricas, a saber: igualdade, diferença, desigualdade, preconceito, discriminação e racismo, os quais constituem o capítulo 3.

Assim, o entendimento das falas expressas nesta pesquisa não pretende ser o único possível, “verdadeiro” e conclusivo. Ele é apenas mais um dos olhares sobre a temática do currículo e das relações étnico-raciais na escola. Um olhar que privilegia certos aspectos e exclui outros. Joga mais luz sobre alguns ângulos, e não enxerga outros. Utiliza certos conceitos, de determinadas teorias e não enfoca outros tantos.

Tudo isso só acontece, porque como todos os estudos e pesquisas, este não é neutro. Falo a partir de um lugar. Num determinado momento e tempo históricos, marcados pelo desassossego e pelas rápidas e profundas transformações em todos os âmbitos. Do mesmo modo, também as crianças fazem parte de uma determinada realidade, estudam em uma determinada escola, a qual faz parte de um sistema de ensino.

1.4. OS SUJEITOS DA PESQUISA: SUA ESCOLA E O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A definição dos sujeitos de pesquisa é, certamente, um momento delicado e de extrema importância, pois é a partir de suas informações e percepções que se compõe este estudo.

Como afirmei na seção anterior deste capítulo, os sujeitos desta pesquisa fazem parte de uma determinada realidade local e particular. Todas as crianças estudam numa determinada escola, que por sua vez faz parte de um sistema de ensino específico.

A escola está localizada num bairro popular situado na zona norte da cidade de São Carlos, distante 10 km do centro da cidade.

É caracterizado, principalmente, pelo número considerável de indústrias dos setores de metalurgia e de confecção de roupas. Conta ainda, com uma Unidade Básica de Saúde (ao lado da escola), uma escola de Educação Infantil, uma creche, pequenos estabelecimentos de comércio alimentício, de papelaria e de prestação de serviços em geral (oficinas mecânicas, chaveiro, costureiras, etc.).

O bairro possui, ainda, serviços de água, esgoto, energia elétrica e asfalto. É constituído por moradias de porte pequeno e médio. Em sua grande maioria, os moradores e as moradoras são funcionários de indústrias e outros trabalham no setor de prestação de serviços ou são autônomos.

A escola²⁵ onde foi realizada a pesquisa possui prédio (térreo) próprio, do tipo alvenaria, com paredes danificadas pela ação do tempo, dos rabiscos e da falta de pintura e reforma. A ação do tempo e do mau uso também pode ser observada nas carteiras e cadeiras, muitas delas rabiscadas, bem como nos armários amassados e gastos.

Há quinze salas de aula, uma entrada constituída por um pequeno jardim, um pátio, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, uma sala para apoio escolar, uma sala dos/as professores/as (onde também são guardados os livros didáticos), uma diretoria, uma sala de Educação Especial (que atende estudantes com diferentes deficiências). Existe ainda, um depósito de materiais escolares, dois banheiros para os/as funcionários (um de uso masculino e outro feminino), dois banheiros coletivos para os/as estudantes, uma sala de leitura, uma biblioteca, um laboratório de informática e uma quadra de esportes (descoberta).

A instituição tem a 1.033 estudantes matriculados no Ensino Fundamental 1 e 2, ou seja, do 1º ano à 8ª série²⁶ e na EJA (Educação de Jovens e Adultos), funcionando em três turnos.

No que concerne ao corpo docente há na unidade 51 professores/as (a maioria mulher e branca²⁷), distribuídos nas seguintes etapas de ensino: 17 de 5ª à 8ª série Ensino Fundamental 2), 22 de 1º à 4ª série (Ensino Fundamental 1) e 12 no Supletivo (Ensino de Jovens e Adultos). Todo o corpo docente possui Ensino Superior

²⁵ As informações foram adquiridas junto à secretária responsável pelas matrículas e cadastro escolar dos/as estudantes, por meio de um documento que registra tais aspectos e também por meio de observações do entorno da escola. Todas as informações são referentes ao ano letivo de 2007.

²⁶ No ano de 2006 a rede municipal de São Carlos passou a incluir as crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental, de acordo com a Lei n. 11. 274/06 que alterou a Lei n. 9.394/96 – LDB – e instituiu o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos nas escolas públicas. Utilizo as nomenclaturas ano/série para as turmas, pois são coexistentes nas escolas de Ensino Fundamental do Município. À época da coleta de dados a escola possuía turmas de 1º e 2º anos até a 8ª série.

²⁷ A classificação aqui é baseada no fenótipo e na atribuição da pesquisadora. Contudo, é importante para caracterizar um pouco mais o corpo docente.

e grande parte fez/faz curso de pós-graduação lato e *strito sensu* (mestrado ou doutorado).

Na unidade trabalham na administração três secretárias, e na gestão, uma diretora e uma assistente de direção. Além dessas funcionárias há cinco merendeiras, três serventes (serviços gerais e limpeza), duas bibliotecárias, dois inspetores de alunos/as e dois vigilantes, que se revezam em turnos. Guardadas as suas especificidades, a unidade mencionada funciona de acordo com as normas (quanto à matrícula, cadastro, calendário letivo etc.) e as diretrizes municipais de Educação, estando inserida no Sistema Municipal de Ensino.

O Sistema Municipal de Ensino de São Carlos é coordenado e administrado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), que elabora as diretrizes e as políticas municipais educacionais e de fomento à cultura. Além desse aspecto, o referido órgão tem como função promover a qualificação profissional dos servidores da educação e a avaliação institucional de todo o sistema municipal de ensino.

A SMEC é composta por dois departamentos: o de Educação Infantil (que coordena 51 unidades escolares) e o de Ensino Fundamental (que coordena 8 escolas). Conta ainda com cinco assessorias: de Educação Especial, de Educação Ambiental, de Educação Física e de Vulnerabilidade Social e a de Educação Étnico-Racial. De maneira geral, as cinco assessorias são responsáveis pela implementação das diretrizes e princípios da SMEC, atuando diretamente na compra de materiais específicos a cada uma delas, bem como na resolução de problemas identificados em seu campo de atuação. Além desses aspectos, as assessorias oferecem cursos e oficinas aos/às gestores e gestoras e professoras e professores. Explicito um pouco mais sobre a Assessoria de Educação Étnico-Racial por ser a que está diretamente relacionada ao enfoque deste trabalho.

A Assessoria de Educação Étnico-Racial tem como objetivos valorizar a cultura de origem africana, combater o racismo, o preconceito e a discriminação, bem como elevar a auto-estima de crianças, jovens e adultos negros e não-negros das unidades escolares, promovendo o conhecimento de outras culturas diferentes. Para tanto, realiza a formação continuada (com oficinas temáticas, cursos extensivos, orientação pedagógica ao professorado e gestoras) e compra de livros paradidáticos e de bonecas/fantoches negros para as unidades de Educação Infantil, além de palestras à comunidade escolar de modo geral.

Essa assessoria atua de acordo com as diretrizes da LDB, Lei n. 10.639/03 e com a Lei n. 11.465/08, em parceria com a Seção de Combate ao Racismo e Discriminação da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, com o

Grupo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) e com o Centro de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”. A existência dessa assessoria evidencia a preocupação das políticas públicas municipais que tratem a problemática das relações étnico-raciais na escola, o que também está relacionado com o interesse dessa pesquisa. Portanto, este trabalho adquire possibilidade de contribuir também com essas políticas.

Tanto os departamentos, quanto as assessorias – de acordo com as informações do website – pautam-se na política de inclusão tendo como valor o direito à diferença e a igualdade de direitos, e como princípio o reconhecimento e a valorização da diferença, numa educação para todos. (www.saocarlos.sp.gov.br).

Para este trabalho, os aspectos explicitados na caracterização geral do Sistema Municipal de Ensino – trazendo os seus princípios e organicidade – são valiosos para a compreensão dos dados, uma vez que o discurso deste órgão é perpassado pelas políticas públicas educacionais em âmbito nacional e internacional, o que pode, direta ou indiretamente, influenciar os discursos dentro da escola; e, por sua vez, os discursos das crianças.

Os discursos das crianças não acontecem num vazio. Acredito que eles são influenciados pelo currículo (formal e oculto) que elas vivenciam diariamente na escola. Um currículo que ensina – de forma explícita e implícita – sobre as relações étnico-raciais. Defendo ainda, que tais discursos são perpassados pelos “novos tempos” em que vivemos. Um tempo repleto de novidades (boas e ruins), mas também de velhas armadilhas forjadas em outros “velhos” tempos. Abordo no próximo capítulo algumas dessas novidades e armadilhas provocadas pela globalização.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS E INCERTEZAS

“O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.”

Tomaz Tadeu da Silva

Neste capítulo detenho-me em algo que é minha paixão: o currículo. O currículo que é o “coração da escola”, como afirmam Moreira e Candau (2006). É por meio dele que tudo acontece na escola. Ele “está no cento da relação educativa, que (...) corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”. (Silva, 2003, p. 10).

Uma vez que entendo o currículo como uma produção social e histórica, é imprescindível pensar nas relações entre ele e a globalização. Diante dessa afirmação, cabe perguntar: que relações há entre um estudo que pretende compreender as percepções de crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola e a globalização?

Ora, se tanto os currículos, os discursos, as pessoas, a educação, os preconceitos, discriminações e racismos são produções e produtos de realidades e tempos históricos e sociais, como ignorar que a globalização afeta direta e indiretamente nossos modos de ser, pensar e viver no mundo? Como não levar em conta os desafios e incertezas que a globalização nos apresenta diariamente, em todos os aspectos de nossa vida?

É fato que com a globalização contemporânea temos a sensação de vivermos e educarmos em “tempos incertos” (Enguita, 2004). Tempos marcados pela desesperança, pelo desespero, pelo estranhamento, pela busca incessante do consumismo, pela solidão na multidão. Tempos em que pensamentos, idéias, ações e sentimentos apresentam-se de forma às vezes incompreensíveis, escapáveis, surpreendentes...

Nestes tempos nós também já não somos os mesmos ou “vivemos como nossos pais²⁸”. Reinventamos outras novas formas de viver muitas vezes ancoradas na força da tradição.

²⁸ Música “Como nossos pais”, do cantor brasileiro Belchior.

Vivemos agora um novo tempo. Vivemos em um “novo-velho” mundo. Novo, porque a sua dinâmica mudou quase que radicalmente os modos de ser e estar nele. Velho, porque mesmo travestido de mudança, não alterou as diversas formas de desigualdades, opressão, exploração e exclusão.

Em tempos como estes, ainda sonhar e acreditar que um outro mundo é possível tem sido, no mínimo, um ato de coragem. Coragem de não se deixar levar pelos discursos que proclamam a eficiência, mas que representam a lógica do mercado competitivo, que com sua dinâmica aumenta ainda mais as desigualdades. Coragem de não achar que a História acabou e que, portanto, estamos fadados ao destino “natural” que cada um de nós herdou ao nascer.

Mas qual é a “cara” desse “novo-velho” mundo? Quais as grandes transformações que vivenciamos? Por quais mudanças a educação tem passado? Como ficam os currículos e as relações étnico-raciais dentro da escola?

É dessas questões que trato agora, discutindo, primeiramente, o contexto da globalização e algumas de suas características, em seguida, suas conseqüências para o mundo de modo geral e para a educação e o currículo em particular.

2.1. GLOBALIZAÇÃO: MUITAS FACES DE UMA MESMA MOEDA

Todos os dias pelos jornais, pela televisão, rádio, internet, e os mais variados meios de comunicação, temos notícias que atestam que o mundo já não é mais o mesmo. As mudanças são cada vez mais rápidas e profundas, e, freqüentemente, nos perguntamos: “Que mundo é esse? Aonde vamos parar”?

Esse fenômeno que causa tantas mudanças tem sido denominada globalização. Embora não haja consenso sobre a sua definição, enfocamos aqui alguns pontos de vista sobre o referido fenômeno e suas conseqüências.

Santos (2007, p.17) define a globalização como um “processo pelo qual uma dada entidade alcança o globo pela ampliação do seu próprio âmbito e, por fazer isso, desenvolve a capacidade ou a prerrogativa de nomear como ‘local’ todas as entidades rivais”. Contudo, não existe uma condição global, pois não há globalização que não tenha raízes locais, o que lhe confere a característica da localização.

Para Ianni (1996) a globalização faz parte do ciclo de expansão do capitalismo. Uma globalização que, segundo o autor, envolve outras formas abrangentes, complexas e contraditórias de ser, estar, pensar e agir neste mundo, numa realidade muitas vezes desconhecida.

Hall (2005, p.67) reflete sobre a globalização e suas conseqüências, retomando o conceito de Mc Grew sobre globalização, como “processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”. Contudo, esse mesmo processo que integra também esfacela muitas comunidades e organizações. A globalização, segundo Hall, não é um fenômeno recente. Ele está presente na modernidade e no capitalismo.

Como anunciamos na introdução deste trabalho, a globalização não é um fenômeno novo. Ela existe desde quando diferentes povos saíram de seus lugares de origem e entraram em contato com outros povos, seja com o objetivo de trocar ou vender mercadorias ou de conquistar e dominar terras. Contudo, a globalização que vivemos, principalmente a partir do final do século XX, é nova em sua dinâmica e características, mas preserva o intuito de dominação e de exploração.

Já para Giddens (2005) o termo globalização é bem recente, e em pouco mais de uma década tornou-se muito popular. Falar em globalização, segundo ele, não é reduzi-la aos fenômenos econômicos, mas pensar em mudanças em todas as esferas da vida cotidiana em todos os lugares do mundo.

Ainda de acordo com Giddens, a globalização significa que cada vez mais as nações, as pessoas do mundo todo e suas ações/relações tornaram-se mais interdependentes e também, em certa medida, mais dependentes.

Contudo, é notado que a partir dos anos 70, o ritmo e o alcance da globalização aceleraram os fluxos e as interconexões entre as nações interessadas. Esse ritmo e aceleração têm transformado o espaço-tempo (por meio dos novos meios de comunicação, dos transportes), afetando também as identidades dos indivíduos. Identidades cada vez mais fragmentadas, cambiantes e inconclusas.

Os autores citados concordam que a globalização é um processo complexo, repleto de contradições e que tem conseqüências para o mundo inteiro, embora atinja mais alguns lugares do que outros.

Uma das contradições e complexidades desse fenômeno é a tensão entre o local e o global.

Giddens (2005) advoga que nos últimos 30 ou 40 anos, aceleraram-se e intensificaram-se os laços de interdependência que unem as nações, as pessoas, as culturas, os mercados, as economias em nível local e global. Para ilustrar tal processo remete-se à imagem de um supermercado. Para ele:

(...) não podemos separar nossas ações locais do abrangente cenário social que compreende o mundo como um todo. A enorme diversidade de produtos que estamos habituados a ver nos supermercados ocidentais depende dos complexos laços econômicos e sociais que ligam países e pessoas ao redor do mundo. Também refletem processos de mudanças sociais de larga escala, processos que levaram diferentes partes do mundo a inter-relacionarem-se umas com as outras. O mundo em que vivemos hoje nos faz muito mais interdependentes, mesmo a milhares de quilômetros de distância, do que jamais fomos. (GIDDENS, 2005, p. 60).

Para Santos (2007) ao mesmo tempo em que o mundo (econômico, cultural etc.) e as próprias relações sociais se desterritorializam – borrando as fronteiras da tradição, do nacionalismo, da língua e da ideologia, forjando novos-outros lugares, relações e identidades – há um movimento de localização, uma volta às “raízes” defendida por identidades regionais, que buscam o direito ao seu modo de vida, e relações de “proximidade” e de “pertencimento”.

De acordo com Ianni (1996), neste movimento o que é local, regional, nacional revela-se no que é mundial. Os problemas locais, regionais e nacionais são também os mundiais e vice-versa. Assim,

O planeta Terra está tecido por muitas malhas, visíveis e invisíveis, consistentes e esgarçadas, regionais e universais. (...) O que antes era local e nacional pode tornar-se também mundial. O que era antigo pode revelar-se novo, renovado, moderno, contemporâneo. Formas de vida e trabalho, imaginários e visões do mundo diferentes, às vezes radicalmente diversos, encontram-se, tensionam-se, subordinam-se, recriam-se. (IANNI, 1996, p.25).

Hall (2005) defende que esta discussão sobre a tensão entre o local e o global tem como fulcro o retorno da etnia. Pautando-se em Robins, ele considera que temos de um lado a homogeneização cultural, e de outro a mercantilização da etnia e da alteridade. Nessa visão, a sede por mais mercados e consumidores faz com que a própria globalização produza a diferenciação local. Esse local nada tem a ver com as velhas identidades, tão bem delimitadas e enraizadas. Esse local só pode ser entendido como parte do global, gerando novas identificações com o global e com o local.

Outro argumento de Hall é o de que a globalização não atinge o globo ou o mundo de forma igual. Ele detecta a desigualdade no alcance da globalização entre as regiões e entre as populações de uma mesma região.

Corroborando tal idéia, Santos (2007, p.17) advoga que vemos todo esse processo de globalização num sentido global, devido ao discurso científico hegemônico, que traz “a história do mundo contado pelos vencedores”.

Os vencedores acreditam – e fazem muitos outros acreditarem – que este tipo de globalização representa, em última instância, a única alternativa para o mundo, para a vida. É como se fora dela e contra ela (globalização) não pudesse existir mais nada, constituindo assim, um modelo de globalização hegemônico, que além de padronizar as relações econômicas transnacionais, pretende ainda, tornar hegemônicas as formas de pensar, de agir. Enfim, buscam a padronização da vida e das relações sociais.

Esse modelo de globalização vende a imagem (e a ideologia) de que realmente a História acabou; que agora só nos resta seguir a “grande onda” e nos adequarmos, ou melhor, nos “englobarmos”.

A ideologia que está por trás dessa globalização é entendida como uma deformação da realidade, transformada em “verdade”, ou seja, este fenômeno é defendido por muitos como uma cosmovisão totalizadora da realidade, que muitas vezes a distorce em prol dos interesses de alguns. Além disso, a ideologia da qual estamos falando se apresenta pelo valor moral da realidade, que faz com que um grande número de pessoas em todo o globo entenda e enxergue essa forma de globalização somente por seu lado positivo, e como única alternativa e saída para o mundo, constituindo-se em senso comum. (Gimeno Sacristán, 2003).

Nesta lógica, aparentemente sem alternativas, e apresentada tantas vezes como o final da História, esse “novo mundo” continua com o velho ranço da exclusão e das desigualdades, tanto nas estruturas de poder, econômicas, sociais e políticas, quanto nas relações entre as pessoas e os países. Nesta lógica é “natural” que muitos não tenham acesso a uma vida digna, porque não fazem parte do time dos “vencedores”.

Contudo, essa mesma lógica perversa emite mensagens ideológicas de que “todos” podem se tornar vencedores, basta esforçarem-se, ou seja, é a velha noção da meritocracia. Essas mensagens têm os efeitos pessoais e transnacionais. Não só as pessoas querem ser vencedoras, mas muitos países, principalmente os tidos como “subdesenvolvidos”, querem fazer parte do time dos vencedores e deixar sua condição de “submundo”. Uma condição forjada nas relações assimétricas de poder entre os países.

A busca dos países pelo seu desenvolvimento não significa que todos poderão se tornar desenvolvidos e ter acesso aos benefícios e tecnologias desse novo-velho mundo globalizado. Assim, as desigualdades atingem os níveis locais e

transnacionais, num círculo vicioso. Um círculo que aumenta a pobreza e a exclusão dos mais pobres (pessoas e nações), e torna ainda mais ricos os que sempre detiveram o poder.

Ainda sobre essa tensão, Hall (2005) questiona se a globalização não seria um fenômeno essencialmente ocidental, intimamente ligado à expansão do capitalismo global. Ele retoma as palavras de Kevin Robins que adverte:

Embora tenha se projetado a si próprio como trans-histórico e transnacional, como a força transcendente e universalizadora da modernização e da modernidade, o capital global é, na verdade, um processo de ocidentalização – a exportação de mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais. Em um processo de desencontro cultural desigual, as populações “estrangeiras” têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo em que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura “alienígena” e “exótica” de seu “Outro”. A globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediato e intenso. (ROBINS apud HALL, 2005, p. 78-79).

Para Santos (2007) há relações entre a globalização e a expansão do capitalismo global, uma vez que

(...) o sistema mundial moderno não é apenas capitalista, é também colonialista na essência. A implicação disso é que o fim do colonialismo não significou o fim das relações coloniais; estas últimas continuam se reproduzindo como desqualificações racistas do outro. O conceito de classe não é suficiente para explicar a variedade e intensidade das trocas desiguais nas sociedades pós-coloniais, pela simples razão de que classe foi, desde o princípio, uma categoria racializada. Portanto, a exploração de classe deve ser integrada numa rede muito mais ampla de relações sociais desiguais e de descontentamento e sofrimentos que elas promovem. (SANTOS, 2007, p. 29).

Contudo, ainda que haja a desigualdade de distribuição da globalização, ela atinge milhões de pessoas numa escala extraordinária por meio das indústrias culturais ocidentais, que produzem imagens, artefatos e identidades da modernidade ocidental, incluindo o Japão que, em grande medida, se ocidentalizou.

Neste processo contraditório e complexo o Estado tem um papel fundamental. De acordo com Santos (2007), ele aparenta ser uma entidade com seus dias contados, tamanho seu enfraquecimento na regulação e organização da vida social. Todavia, continua sendo a entidade política central, que institucionalizou a globalização, comandando com sua “mão invisível” as atividades financeiras

multilaterais e a desregulamentação da economia, fortalecendo ainda mais o poder e a economia dos Estados-nação centrais.

Isso evidencia que a globalização torna o mundo novo, mas aprofunda ainda mais as velhas desigualdades sociais e econômicas entre os países do globo. Produz o hiato entre as grandes potências mundiais e suas “periferias”, renovando velhas formas de exploração e de captura de formas de vida.

Para Hall (2005) as sociedades da chamada “periferia do mundo” estão cada vez mais abertas às influências culturais ocidentais, principalmente dos grandes Estados-nação. Essas periferias – geralmente antes colônias – já não estão, como um dia estiveram, “livres” da influência das culturas ocidentais. Aquele que antes era denominado pelo colonizador como “outro” totalmente diferente dele, em certos aspectos e situações, é agora, quase o “mesmo”, e isso pode ser um aspecto da homogeneização cultural. Essa homogeneização cultural pode ser vista pelo modo de vida considerado ideal, inspirado nos gostos musicais, de roupas, de comportamento, de pensamentos, norte-americanos e europeus.

Entretanto, de acordo com Hall (2005), não é só o Ocidente que está no “resto” do mundo, mas este último também está no primeiro, principalmente, com o fenômeno das migrações.

Assim, a periferia – outrora colonizada e depois descolonizada, mas sempre com fortes desigualdades econômicas e sociais – desloca-se de seu lugar e vai para o “centro”. As pessoas migram para os centros da economia global por inúmeros fatores (guerras, fome, pobreza, conflitos políticos ou religiosos, subdesenvolvimento econômico etc.), mas sempre em busca do sonho de uma vida melhor (leia-se aqui, uma vida no estilo ocidental dos grandes centros econômicos). Neste novo território sem fronteiras as pessoas se movem em busca de empregos ou os mercados em busca de novos consumidores.

As imigrações – as anteriores e as contemporâneas – trazem à tona conflitos raciais, culturais e religiosos. No momento atual – marcado pela escassez de empregos – os imigrantes são vistos como uma ameaça à empregabilidade das pessoas nascidas nos países onde passam a viver. Assim, os países com grande fluxo imigratório têm tornado cada vez mais difícil a entrada e a permanência dos imigrantes, o que tantas vezes, culmina em atos de violência.

Como destaca Hall (2005), o “outro” borra as fronteiras (físico-espaciais), levando consigo sua cultura para os espaços dominados por outra cultura nacional. Por isso, os Estados-nação, que representam o sonho do Ocidente, são “invadidos”, constantemente, por levadas e levadas de imigrantes (legais e ilegais). Essa “invasão” do “outro” não representa apenas impactos na economia e na política entre os países.

Essa nova condição altera radicalmente as relações sociais nesses Estados-nação e a percepção e a construção de suas identidades e culturas nacionais.

É incontestável que nas últimas décadas as questões culturais e raciais sejam o foco, pois a identidade cultural nacional dos grandes Estados-nação sente-se “ameaçada”, colocando em xeque a representação e a percepção do que é “ser” inglês, francês, norte-americano etc.

Esse novo “encontro” entre o “Outro” e seus antigos e novos “colonizadores” também produz o alargamento do campo das identidades e novas posições-de-identidade, bem como sua polarização.

Para Hall (1997, 2003, 2005) o medo do “outro” e de sua cultura faz com que as identidades locais dos grupos étnicos dominantes sejam fortalecidas, retomando a tradição baseada em uma suposta etnia nacional única. Esse “outro”, apresentado por Hall, pode ser entendido como o outro-desigual, ou seja, aquele que tem sua diferença identificada como inferior e transformada em desigualdade. É um “outro” encarnado nos colonizados, nas populações dos países tidos como as “periferias do mundo”. Dentro do discurso e das práticas sociais que pretendem uma identidade nacional única, o “outro” é apagado, excluído, negado.

Contudo, além desse outro-desigual há o outro-diferente, com o qual podemos estabelecer diferentes relações.

Para Candau (2002) em nossas relações compartilhamos com algumas pessoas e grupos sociais hábitos de vida, valores, estilos, concepções de mundo semelhantes. Essas pessoas e grupos fazem parte da “nossa turma”, são os que incluímos no “nós”. Contudo, nessas relações nos deparamos ao longo da vida com pessoas e grupos que se confrontam com esses nossos valores, estilos e concepções de vida. Essas pessoas e esses grupos são os que determinamos como “outros”.

Desde modo, a relação entre “nós” e os “outros” é sempre mediada pelas diferenças. Dizendo de outro modo, são as diferenças que determinam quem incluímos no “nós” e quem determinamos como “outros”. Essas determinações constituem relações de alteridade, intimamente ligadas ao modo como percebo e me relaciono com o “outro”, pelo menos no plano ideal.

Candau (2002), apoiando-se em Skliar e Duschatzky, evidencia três modos de lidar com a alteridade. A primeira seria quando percebemos o “outro como fonte de todo mal”, assumindo assim, uma visão binária e dicotômica, na qual

Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os “outros” são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. se nos situamos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o ‘outro’. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa ‘maldade’ e nos deixamos ‘salvar’, passando para o lado dos ‘bons’ ou nos confrontamos violentamente com estes.” (CANDAU, 2002).

Contudo, esse “outro” pode responder não só com violência, mas pelos movimentos de resistência e de identificação com as culturas de origem, expressos na/pela arte, religião, no separatismo político. Nesse emaranhado de divisões, diversidades, desigualdades, as identidades são produzidas, e são constantemente reivindicadas, reafirmadas e também reinventadas a partir da experiência da opressão. São identidades fragmentadas, mutantes, diversas, contraditórias, como o próprio movimento do mundo.

A segunda perspectiva de percepção dos “outros” é “como sujeitos plenos de uma marca cultural”, acreditando que todos os que determinamos como “outros” compartilham da mesma cultura, com estilos de vida e crenças homogêneas. De acordo com Candau (2002) essa visão, quando radicalizada, entende a alteridade como sinônimo da diferença. As diferenças são então, essencializadas. As manifestações culturais de “outros” povos passam a ser entendidas como folclóricas, por exemplo. Nessa visão não se leva em conta que a diferença é relacional.

Candau (2002) aponta ainda, como terceira perspectiva, a de que podemos perceber o “o outro como alguém a tolerar”, admitindo-se a existência das diferenças, mas colocando a tolerância como maneira de se conviver, sem, contudo, perceber ou questionar as relações de poder assimétricas que envolvem as relações entre “nós” e os “outros”. A tolerância é um conceito ambíguo que pode supor a superioridade de quem tolera o “outro” e suas diferenças.

Contudo, a complexidade que caracteriza a globalização e as políticas neoliberais tem mostrado cada vez mais que, em geral, temos muita dificuldade em lidar com quem determinamos como “outros” e com as diferenças, o que produz conseqüências variadas, as quais não imaginariam nem os mais fantásticos filmes ou livros de ficção científica. E, muitas vezes, é essa a sensação que temos ao viver estes novos tempos: a de que vivemos uma ficção científica.

Dentre as conseqüências da globalização, segundo Santos (2007), estão os efeitos políticos e ideológicos produzidos pela globalização.

Enquanto boa parte do mundo enxerga a globalização como motor do capitalismo, e única forma indiscutível e inquestionável, há muitos que vêem neste

movimento a possibilidade de ir contra o capitalismo e de tornar o mundo mais solidário.

Assim, a hegemonia não é a única face da globalização. Emergente de suas próprias contradições ela mostra a sua outra face: a globalização contra-hegemônica.

Segundo Santos (2007), a globalização contra-hegemônica é a resistência contra a globalização hegemônica. Uma resistência organizada em movimentos, ONGs e iniciativas de diversos setores da sociedade, sendo o Fórum Social Mundial um dos grandes movimentos e momentos de concretização dessa globalização contra-hegemônica.

Os grupos contra-hegemônicos apostam na transformação social progressiva, acreditando que um “outro mundo é possível” a partir desse no qual vivemos. Assim, aproveitando-se dos movimentos transnacionais, da idéia do mundo como “aldeia global”, organizam formas de resistência nos âmbitos jurídicos, dos direitos humanos, trabalhistas, feministas, artístico, ecológicos, educacionais, entre outros, agindo ao mesmo tempo de modo local e global.

Nesta lógica, a luta contra a globalização hegemônica, é também a luta contra o capitalismo²⁹, a exclusão e a desigualdade, pautando-se numa resistência em favor da diversidade e da especificidade da luta de cada movimento.

Os movimentos de resistência dos grupos étnicos e sociais, (re) inventam e resgatam positivamente sua ancestralidade e a (re)significam, lutando pela representatividade e pela igualdade de oportunidades e de direitos de fato, sem ter que destituir de sua identidade. Ou seja, esses grupos lutam para imprimir sua diferença e ao mesmo tempo lutam pela igualdade de oportunidades na educação, saúde, empregos, bem-estar.

A globalização hegemônica e a contra-hegemônica são duas faces – das muitas que a globalização pode apresentar – que emergem em tempos de intensos conflitos (étnico-raciais, culturais, religiosos, políticos), sobretudo nas sociedades multiétnicas e “multiculturais”. Nas palavras de Hall:

²⁹ De acordo com SANTOS (2007, p. 19), os Estados Unidos e a União Européia têm concepções diferentes de capitalismo. Para os primeiros, o capitalismo está ancorado no neoliberalismo é conservadorismo, baseado na competitividade em inovações tecnológicas unido a baixos níveis de proteção social, afetando toda estrutura social, por isso é considerado um modelo próprio para a exportação. Já o capitalismo da União Européia é entendido como mais local, não podendo ser exportado.

multicultural é o termo qualitativo que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. (HALL, 2003, p. 52)

Segundo Hall (2003) estes conflitos revelam os pressupostos ideológicos, políticos e econômicos na formação dos Estados-nação “modernos”, a qual está intimamente ligada às profundas transformações ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, marcados pelo Iluminismo, pelo Capitalismo e pela Revolução Industrial. Estes fenômenos realizaram uma mudança irreversível no modo de produção e nas relações sociais, produzindo novas ideologias, formas de poder e conquistas de novos mercados e novos moldes da globalização.

De acordo com Hall, mesmo não constituindo uma novidade em si, as sociedades multiculturais e multiétnicas trazem à tona as contradições de serem, em sua maioria, Estados-nação. Ou seja, a contradição reside justamente na convivência do multi (da diversidade de culturas, “raças”, povos) e do uno (representado pela noção de nação), como é o caso de países como o Brasil, Estados Unidos, Índia, Canadá, Inglaterra, Paris.

Nessas sociedades multiculturais não podemos definir as relações de maneira tão simplificada e de forma binária. As pessoas nessas novas sociedades também são outras e estão mergulhadas em contradições, o que produz outras maneiras de ser e estar nesse mundo. Seus rostos, seus jeitos e suas identidades são multifacetados como o próprio fenômeno da globalização.

Desta forma, a globalização contemporânea, os conflitos étnico-raciais e os movimentos sociais trazem o ressurgimento da questão multicultural (provocada principalmente pelas migrações) e o debate intenso do multiculturalismo – em suas mais variadas acepções.

Hall (2003, p.52) qualifica o multiculturalismo como as estratégias políticas para governar e administrar os problemas referentes à diversidade e multiplicidade encontrados e gerados pelas sociedades multiculturais.

Como sustenta Hall (2003, p.53), existem diferentes formas de multiculturalismo³⁰ na vida social, lembrando que são formas complexas que envolvem infinitas maneiras de olhar e perceber a sociedade na qual vivemos. Ele destaca as seguintes formas: o multiculturalismo conservador como aquele que pretende a assimilação da “minorias” aos costumes e às tradições da maioria, apagando suas diferenças. O multiculturalismo liberal que por meio da integração dos diferentes

³⁰ Retomo o multiculturalismo em outros capítulos desse trabalho para assinalar suas conseqüências na educação e no modo como lidamos com tais questões dentro da escola.

grupos culturais tolera as práticas de sua cultura de origem no domínio privado, desde que assumam uma identidade nacional no domínio público. O multiculturalismo pluralista que concede direitos de grupo a diferentes grupos culturais, não levando em conta as diferenças entre eles. O multiculturalismo comercial acredita que basta reconhecer as diferenças culturais dos grupos no domínio público para que elas sejam resolvidas, sem pensar em redistribuição de poder e de recursos. E, por fim, o multiculturalismo crítico ou revolucionário que pretende questionar o poder, os privilégios e as opressões por meio dos movimentos de resistência.

Para Hall a idéia do multiculturalismo é profundamente questionada por diversos e diferentes setores da sociedade, desde a ala mais conservadora, passando pelos liberais e até os radicais. O fato é que, desde sua origem como “expressão artística de reivindicações” (GONÇALVES E SILVA, 2003), o multiculturalismo tem como questão central as diferenças, pois são elas, desde os tempos mais remotos e até os dias de hoje, causa de tantos conflitos, guerras, racismos, preconceitos e discriminações. Para Gonçalves e Silva (2003)

O Multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno do qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (GONÇALVES E SILVA, 2003, p.111).

Deste “jogo das diferenças” resultariam os episódios de genocídio, opressão, exclusão e desigualdades a que assistimos no passado e agora no presente. Como deixar de pensar em tais questões depois do fatídico “Onze de setembro” e das repercussões e dos atentados após esse dia? Como ignorar que realmente vivemos em uma Babel Pós-Moderna³¹? Como ainda pensar que somos os mesmos?

Portanto, não é por acaso que o multiculturalismo – em suas mais variadas acepções – tem feito parte tanto dos discursos, das políticas, das pesquisas. Como corpo teórico para entender, explicar e propor alternativas, principalmente nas sociedades pós-coloniais e como forma de enfrentamento e gerenciamento dos

³¹ A idéia de Babel Pós-Moderna é inspirada, principalmente, no filme Babel (2006), do diretor e roteirista Alejandro González Iñárritu e Guilherme Arriga, que desvela como em nossa contemporaneidade estamos interligados e como convivemos com o que é ser “diferente” de maneira totalmente esdrúxula, não nos entendendo enquanto seres humanos por causa das nossas “diferenças”.

conflitos em sociedades marcadamente multiculturais. Podemos entender o multiculturalismo como uma das teorizações e práticas materiais de como percebemos, determinamos e convivemos com os “outros”. Esse é, portanto, um termo polissêmico deste termo, assim como é variado o modo como entendemos e convivemos com as diferenças.

Desde modo, é imprescindível relacionar o multiculturalismo à globalização contemporânea. A globalização pretende a padronização e a hegemonia em todas as esferas da vida e, portanto, usa as diferenças como forma de excluir, oprimir, subjugar e como discurso de que há uma “ordem natural” que faz com que os “diferentes” sejam inferiorizados e fadados à exclusão e à desigualdade. Em contrapartida, o multiculturalismo – principalmente o crítico e o revolucionário – problematiza, reivindica e incita as diferenças, como forma de oposição à padronização e à hegemonia construídas na lógica da globalização. Neste trabalho, a acepção de multiculturalismo defendido baseia-se no Multiculturalismo Crítico e de Resistência de Peter McLaren, para quem:

a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade. O *insight* pós-estruturalista no qual estou me embasando situa-se em um contexto mais amplo da teoria pós-moderna – aquele arquipélago de disciplinas que está disperso no oceano da teoria social – que afirma que signos e significações são essencialmente instáveis e em deslocamento, podendo como estão articulados dentro de lutas discursivas e históricas particulares. A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (...), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 1999, p. 122-123).

Desde modo, imersos em tantas contradições e complexidades, devemos pensar até que ponto somos favoráveis ou contrários à globalização. Melhor dizendo, somos favoráveis ou contrários a qual tipo de globalização?

Neste trabalho – e na vida – a globalização defendida é a que possa vir a garantir a justiça e os direitos. A globalização que nos aproxima dos “Outros” – com letra maiúscula para marcar sua condição de sujeitos históricos e sociais – e de suas culturas para conhecê-las e reconhecê-las. A globalização que seja para todos e todas, ao invés de ocorrer de forma desigual aumentando ainda mais as desigualdades. Uma globalização que não nos faça cegos à realidade, mas promova o debate sobre ela. A globalização que não seja aquela que nos faz menos (em

sentimentos, observação, crítica, esperança), mas aquela que nos faz mais gente. Gente, em seu mais completo significado.

Assim, as definições de globalização apresentadas pelos diferentes autores – guardadas as suas ênfases e divergências nos instigam a perguntar também, como educar nesses tempos de desassossego, em um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”, como aponta Santos (2001)? Como esse processo de globalização tem influenciado a educação, de modo geral e os currículos de maneira particular?

2.2. A EDUCAÇÃO NA “ALDEIA GLOBAL”: CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como explicitado na seção anterior, a globalização trouxe – e ainda trará certamente – conseqüências (boas ou ruins) para todas as esferas das nossas vidas.

É impossível fechar os olhos a essa nova realidade que se apresenta a nós com tanto furor. E a educação não pode ficar indiferente a essa realidade.

Gimeno Sacristán (2003) destaca as conseqüências mundiais (em todos os aspectos, inclusive para a educação) após o “Onze de setembro”, evidenciando que as relações interpessoais e entre os países tornaram-se ainda mais difíceis, e que todos esses acontecimentos fazem parte de um fenômeno maior: a globalização.

Para o autor, a cada tempo temos os termos e idéias chave para explicar o modo como se percebe o mundo. Segundo ele, a globalização é o termo utilizado atualmente para explicar o mundo e suas relações.

Nesses tempos de globalização os conflitos e confrontos tornam-se mais intensos (ou mais visíveis pelo próprio avanço dos meios de comunicação), contudo, as causas são as que fizeram outras guerras no passado: a cultura e as crenças religiosas.

Gimeno Sacristán (2003) analisa que o atentado do “Onze de setembro” pode ser entendido como mais um episódio no qual a crença religiosa e a diferença cultural foi usado para combater “aquele que é diferente de mim”. Ou seja, em nome de um deus particular e de uma cultura, muitas vidas foram extintas, inclusive de quem se sacrificou em nome de suas idéias. Esses enfrentamentos não mostram somente os conflitos culturais e/ou religiosos, mas evidenciam as desigualdades aprofundadas pela globalização. É como se o conflito entre culturas fosse também o “enfrentamento entre os marginalizados e seus marginalizadores” (p. 47).

Neste processo de desigualdades cada vez mais aprofundadas, é imprescindível pensarmos, como alerta, Gimeno Sacristán no papel da educação. Para ele:

É importante considerar as representações mentais dos indivíduos, as idéias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflito, as imagens que elaboramos de nós mesmos em relação aos outros. E esse é o terreno da educação. A cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma única. Isso há de ser considerado pela política e pela educação no mundo inter-relacionado que nos aproxima física e simbolicamente a todos, em relação ao que nos une, mas também em relação ao que nos separa. (GIMENO SACRISTÁN, 2003, p.49).

Assim, a educação, nesse momento, desempenha papel mais importante ainda, pois as idéias e as representações mentais produzem as ações que temos com relação ao que pensamos. Em nome de nossas crenças e representações podemos articular estratégias para dizimar o outro ou para elaborar outras que nos possibilitem convivermos com este outro de uma forma não excludente.

Diante desse quadro, o autor defende que as mudanças no cotidiano e no mundo exigem uma nova educação.

Se antes a grande discussão sobre a educação era sobre seu papel reprodutor ou transformador, atualmente essa discussão tornou-se ainda mais complexa.

Enguita (2004) nos lembra que nas sociedades pré-industriais ou “primitivas”, as pessoas assumiam os papéis que lhes eram dados, ensinados ou herdados para que cada geração se incorporasse ao mundo do mesmo modo da anterior. Neste contexto a educação estava nas mãos da família, sem a necessidade de uma socialização secundária, e o ensino era baseado na experiência de um adulto. Nesses moldes, a educação era somente reprodução, não havendo mudanças de uma geração para outra.

Contudo, na “era moderna”, com o capitalismo, a formação dos Estados-Nação, a construção da cidadania etc., os conhecimentos experienciais tornaram-se parcos para introduzir as novas gerações ao mundo. Surgia assim, a socialização secundária, materializada na educação escolar. Essa educação estava baseada na idéia de progresso como sinônimo do desenvolvimento industrial, econômico e social. Desta forma, as novas gerações teriam de ter acesso a essa educação para acompanhar tal progresso e desenvolvimento, principalmente no mercado de trabalho.

Foi nessa época que a educação escolar viveu sua “época dourada”, pois atendia satisfatoriamente às demandas da sociedade (certamente, não de todos os segmentos, muitos dos quais se encontravam excluídos de tal processo).

Todavia, na nova era da globalização a educação é afetada pelas rápidas e profundas mudanças dos últimos anos, descortinando novos tempos, com novas características, outras formas de readaptação às novas condições de vida. E essa nova vida exige a reestruturação da aprendizagem, instituindo novas etapas de aprendizagem ao longo da vida.

A educação (familiar e escolar) encontra-se desorientada nesse novo cenário de incertezas, pois as tradições e as certezas da época dourada vão por água abaixo. Se antes os papéis sociais das pessoas, de modo geral, eram bem determinados, atualmente nem tanto assim. Os papéis que cada um pode desempenhar ou assumir ao longo da vida são constantemente reconstruídos, repensados e renegociados, o que também ocorre com suas próprias identidades. Daí resulta a desvalorização das instituições (família, escola, religiões, do Estado, entre outras) e, também, a insegurança constante com relação ao mundo do trabalho.

Enguita (2004) e Gimeno Sacristán (2003) advertem que as alterações do sistema produtivo e do trabalho instauraram uma nova era, conhecida como da informação e do conhecimento, e isso diz respeito diretamente à educação.

Esses autores analisam que em uma sociedade onde o trabalho muda constantemente, o novo trabalhador não pode ser mais aquele dos tempos do fordismo ou do taylorismo, mas deve dominar e saber utilizar as informações e o conhecimento de sua área específica, além de outras correlatas. Isso ocorre porque a educação hoje já não garante a consecução de empregos.

Defendem, ainda, que na sociedade da informação e do conhecimento aumenta a importância da instituição escolar como via inicial – inicial porque a informação e o conhecimento nesses tempos devem ser aprendidos ao longo da vida – de domínio e utilização posterior para a inserção no mundo do trabalho.

Além do trabalho, Gimeno Sacristán (2003) aponta que a educação é afetada também pelo papel que o Estado assume na globalização, com a redução, a diminuição e a desnaturalização do setor público dirigido por ele, numa desvalorização constante do que é público.

Para Apple (2003), tal visão dos setores públicos está diretamente ligada à política neoliberal. Ainda que aborde especificamente a situação da política educacional nos Estados Unidos, encontramos seus ecos em vários locais do mundo, inclusive no Brasil; afinal, estamos interligados à aldeia global.

Apple analisa o contexto atual, no qual as instituições escolares são vistas como fracasso completo e causa de uma economia instável e de desemprego. São acusações contra o ensino e contra o “excesso de democracia”, nos campos da política e da cultura que causam o declínio educacional e econômico.

De acordo com o autor, vimos o (re) surgimento de um discurso do “bem”, que guarda o conservadorismo tão presente nas políticas educacionais. Não é só uma luta econômica, mas cultural, racial, de gênero, sexual, que também se reflete na educação. Nas palavras de Apple:

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essa decisão. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos. (...) A educação é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada. (APPLE, 2003, p. 42-43).

Apple relaciona a nova tendência educação-economia à concepção neoliberal, da qual fazem parte a visão de Estado fraco e de que tudo o que é público é ruim, e o que é privado é bom. Enfatiza que a racionalidade econômica (eficiência e ética da análise custo-benefício) produz um indivíduo que busca a racionalidade. Nesta lógica os estudantes são vistos como capital humano feitos para competição. As escolas são feitas para professores/as e burocratas e não para os estudantes.

Nesta visão, a educação é concebida como produto e o “consumidor” deve escolher o melhor produto. Isso é visto como liberdade e como democracia! Uma democracia transformada em prática de consumo, na qual o cidadão é um comprador, um indivíduo destituído de raça, classe, gênero.

Assim, muitas escolas dessa aldeia global seguem a lógica da competição do mercado. Este grande “supermercado educacional”, como alerta Apple (ibidem, p.48), tem produzido um “apartheid educacional”, no qual as crianças brancas e ricas estão nas escolas particulares ou religiosas, numa evidente “evasão branca” das escolas públicas, (re) produzindo a hierarquia de classe, gênero e raça.

De acordo com Gimeno Sacristán (2003), a globalização afeta a educação desde os anos 80 com essa política neoliberal, marcada por um Estado mínimo para o ensino público e pela orientação antiinfantil, evidenciando uma desatenção às crianças.

Para atenuar – ou mesmo extinguir – essa realidade tão dicotômica, de acordo com Sacristán, algumas medidas educacionais deveriam ser postas em

prática, como: o acesso de todos os indivíduos à informação pelas tecnologias, pelo ensino de línguas; a uma educação geral mais profunda; à aprendizagem interdisciplinar para uma “inteligência geral”, para compreender e atuar no mundo; refazer o currículo, promovendo o aprofundamento dos conhecimentos e culturas particulares de outros povos, reconhecendo assim as diferenças e a diversidade.

Mas seria tudo isso um sonho? É possível que a educação seja tudo isso que esse autor propõe?

Não podemos responder a tais perguntas de maneira simplista, esquecendo que estamos falando de dois processos complexos: a globalização e a educação.

É preciso entender que a educação atual está diante de grandes desafios, e um deles – talvez mais camuflada principalmente nas sociedades multiculturais e multirraciais – seja justamente lidar com essa diversidade.

As escolas destes tempos precisam urgentemente construir formas mais adequadas de conviver com a diversidade³² que abrigam sobre seus tetos. É uma diversidade marcada pela diferença social, cultural, de gênero, racial, religiosa, de escolha sexual, que configura esse espaço tão pensado e desejado como de homogeneidade. Estamos diante de novos-outros sujeitos dentro e fora da escola, e não podemos mais ignorar isso.

Certamente, essa condição – a qual vem apresentando-se desde a “democratização” do ensino, mas que para a educação ainda é algo novo - produz incertezas e grandes desafios, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Apegamo-nos aos dogmas de um passado nacional, contados em verso e prosa e tentamos – inutilmente – sobrepô-lo a um presente desconhecido e com jeito de um futuro imaginado.

As incertezas de educar em tempos como estes são muitas, porque a educação sempre esteve a serviço da nacionalização e do Estado-nação, como afirma Enguita (2004). Contudo, nesses tempos de nova globalização não é preciso dizer que o cenário e os personagens são outros, e que a idéia de homogeneidade (que está por trás de toda nacionalidade) cai por terra, pois as sociedades estão cada vez mais diversificadas em todos os seus aspectos.

Estamos nos dando conta – a contragosto de muitos e muito susto de outros –, de que esse modelo de educação está tornando-se inviável, e que é preciso estabelecer um outro tipo de educação. Cada vez mais é difícil esconder de nossos filhos e filhas o “Outro”, porque ele está presente em toda a parte, mesmo quando estamos entre “iguais”.

³² Essa discussão será aprofundada no capítulo 3.

As diferenças, em sua multiplicidade, têm se mostrado em várias instâncias da vida, seja na mídia (ainda que apareçam de maneira estereotipada ou só para ser “politicamente correto”), ou em nossas relações pessoais. O “diferente”, o “outro” pode até ser nosso vizinho, ou pode estar em nossa casa trabalhando, e, uma hora ou outra teremos – ainda que a contragosto de tantos – de manter contato com esse “ele”. E seja qual for a natureza desse contato – hostil ou amistoso –, lançaremos mão de nossas representações mentais para definir como agiremos perante isso. Lançaremos mão do que nos foi ensinado pela educação que recebemos em nossa família e na escola.

Por isso, Gimeno Sacristán (2003, p. 56) defende que a educação pode ser instrumento de conscientização e desvendamento dessa nova realidade, num processo que ele denomina de “alfabetização cultural”, educando para a vida. Ele afirma que “a educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos”. (ibid, p.57).

Portanto, educar em tempos de tantas incertezas implica grandes desafios. Desafios porque para educar outros precisamos primeiramente educar a nos mesmos. Desconfiarmos e nos questionarmos constantemente sobre nossas preferências e nossas escolhas. Por que desvalorizamos determinada cultura, e por que idolatramos outra? Por que conversamos com certas pessoas e abominamos outras? Por que freqüentamos certos lugares e achamos que algumas pessoas não pertencem a estes? Será que se meu filho ou minha filha se casasse com um negro ou com uma negra eu gostaria? E se ela ou ele escolhesse alguém do mesmo sexo? Por que escolhemos para namorar certos tipos de pessoas e outros não? Por que essa escola e não outra? Por que, como professoras e professores, prefiro aquele/a estudante e não aquele/a outro/a? Por que seleciono esse conhecimento escolar e não aquele?

Certamente, a lista de interrogações é infinita. Contudo, elas indicam, muitas vezes, por meio das nossas preferências as nossas concepções sobre a vida e sobre as outras pessoas e, em grande medida, sobre nós mesmos.

Essas escolhas e concepções estão diretamente ligadas aos currículos que nós, professores e professoras, construímos vivenciamos em nossas salas de aula. Está presente também no modo como nos relacionamos com estudantes negros/as, brancos/brancas, ricos, pobres, vindos de lares formados por laços consangüíneos ou não, que aprendem os conteúdos da forma como imaginamos ou não – entre outras características.

Os estudos no campo do currículo abordam cada vez mais temáticas antes silenciadas. Ou seja, nos últimos anos percebemos que existe uma produção

crescente abordando temas referentes à etnia/raça, diversidade cultural, multiculturalismo, formação docente e propostas curriculares oficiais, gênero, classe social, homossexualidade, como aponta Moreira (2001) em estudo sobre a recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo, no período de 1995-2000.

Os avanços, lacunas, desafios e tensões evidenciadas pelo autor mostram a urgência e a necessidade de abordarmos tais temas, seja em nossas pesquisas, seja em nossas práticas pedagógicas.

Contudo, como já anunciado na introdução deste trabalho, o currículo não pode mais ser entendido como uma prática neutra, mas compreendido como uma construção histórica, cultural e social, e, portanto, carregado de intencionalidade. Deve sim, ser entendido como um produtor de significados. Significados que forjam – juntamente com outras influências – identidades e subjetividades.

As intencionalidades do currículo – ainda que muitas vezes não percebamos muitas vezes – acontecem a partir do momento no qual escolhemos qual conteúdo deve fazer parte do currículo formal. Ao fazer essa escolha, muitas outras são deixadas de fora. Até que ponto nos perguntamos por que esses conteúdos e não outros?

Essa não é puramente uma escolha técnica sem intencionalidade. Ao escolhermos um conteúdo nos pautamos também nas nossas concepções de estudante, de ensino, de aprendizagem, de sujeito que pretendemos formar, entre outras. Muitas dessas escolhas estão pautadas nos modos como nos relacionamos com o mundo, e de como nos percebemos e percebemos os outros.

Ao escolhermos um conteúdo, determinamos qual conhecimento entendemos por verdadeiro, e, portanto, imprescindível de ser transmitido. Todavia, tantas vezes deixamos de perceber que esse conhecimento não ensina apenas habilidades, conceitos, fórmulas, regras; ensina modos de ser e viver – ainda que muitas vezes de maneira sutil.

Para Moreira (2003), o conhecimento escolar deveria ser o foco do currículo, pois “a escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna”. (ibid, p.25).

E que uma vida mais digna não se faz sem o pleno domínio da leitura, da escrita, da sistematização das operações matemáticas e dos conhecimentos específicos das áreas de História, Geografia, Artes e das Ciências Naturais. Contudo, não podemos falar em uma vida mais digna se sofremos com o preconceito, a discriminação e com o racismo.

Por isso, não podemos ser ingênuos a ponto de imaginar que nós, professores e professoras, ensinamos conteúdos neutros, isentos de qualquer concepção de cultura e de humanidade. Todavia, não podemos ser tão ingênuos assim. Explico melhor tal argumento. Se as escolhas curriculares são conseqüências das concepções de mundo que temos, essas mesmas concepções tantas vezes não são tão evidentes para nós mesmos. Muitas vezes, são entendidas como “naturais”, e, certamente, fazem parte da nossa socialização – primária e secundária. Ao fazermos escolhas – e isso vale para todos os âmbitos da vida – lançamos mão de parte do nosso “iceberg cultural³³” (AFS ORIENTATION HANDBOOK apud CANDAU; SACAVINO, 2004). É com base nele que estabelecemos e exprimimos conceitos de beleza, pecado, justiça, trabalho, limpeza, nossos papéis sociais, nossas relações conosco e com as outras pessoas e uma gama infinita de atitudes e modos de ser e pensar, que nem nos damos conta.

Portanto, há uma relação entre currículo e cultura, uma vez que nele estão contidas as narrativas culturais de cada nação. Nossas idéias de nacionalidade, de povo, de cultura e identidade nacional não são “naturais” como muitas vezes nos fizeram acreditar. As “nações não nascem, mas se fazem”, como alerta Enguita (2004, p.46). Para ele, a educação e a escola sempre estiveram a serviço da nacionalização. Defende que a escola é o principal instrumento da construção da nação, tendo um papel sistemático ao incorporar as crianças em massa, submetendo-as à doutrinação forçada, em nome da razão, da cultura, da história. (ibidem). A escola forjaria, então, as identidades culturais dos estudantes.

Assim, como argumenta Hall (2005), as culturas nacionais onde nascemos nos ensinam e constroem nossas identidades culturais, que são entendidas como nosso modo de pertença a uma nação. Segundo ele, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. (...) e a nação é um sistema de representação social”. (ibid, p. 48-49).

Esse sistema de representação social nos diz quem somos nós, e quem são os outros. Informa-nos sobre nossa cultura e a cultura dos outros. E isso está diretamente relacionado à problemática das relações étnico-raciais no currículo.

Geralmente, a história do Brasil aprendida na escola por meio dos conteúdos de História, principalmente, ainda apresenta – embora haja exceções – o “mito das três raças” que constituem o “ser brasileiro”. Contudo, muitas vezes os

³³ O *iceberg da natureza da cultura* é um diagrama reproduzido por Candau e Sacavino nos ciclos de oficinas pedagógicas para professores, autorizado por “A workshop on cultural differences”, AFS Orientation Handbook, vol. IV, 1984.

personagens dessa nossa narrativa nacional não possuem o mesmo “peso” ou valor. Aos povos nativos indígenas é reservado ora o papel de selvagem, destituído de cultura, preguiçoso, ora o de “bom-selvagem”. Os povos africanos trazidos como escravos assumem um papel dentro da história como instrumentos e força de trabalho, seres vistos como quase animais. Aos europeus lusitanos é dado o papel principal, como grandes “civilizadores” de uma terra “selvagem” com povos “sem cultura”. A “obrigação” dos “civilizados” é, portanto, salvar e “civilizar” os nativos e os outros povos africanos. De acordo com tal visão, esses três povos vivem em harmonia, num “paraíso racial”, onde todos se cumprimentam, conversam, convivem, pois cada povo sabe qual é o “seu lugar”.

Certamente, você que lê agora este trabalho já deve ter estudado, ensinado, aprendido ou contestado tal versão de nossa história. Não contei nenhuma novidade, um “fato novo”. E é justamente esse o grande perigo: quase nada mudou nesse recontar da história. A história do Brasil soa “natural” aos ouvidos de tantos. É essa “naturalidade” dos acontecimentos que também contribui para a formação de nossas identidades. Seria possível aos descendentes de povos indígenas e africanos sentirem orgulho de seus ancestrais? Como um descendente de europeus não se enxergaria como alguém superior a outros povos?

Contudo, os sentimentos e as reações são complexos e imprevisíveis quando falamos sobre a história que nos constitui enquanto sujeitos coletivos e individuais. A equação aparentemente simples: 1 “raça” + 1 “raça” + 1 “raça” = 1 nação harmoniosa, esconde grande complexidade e funciona – ainda hoje – como uma das maneiras de controle social e difusão de ideologias pautadas em racismos, preconceitos e discriminações contra indígenas, negros, asiáticos, pobres, mulheres.

Há quem pense que isso é coisa do passado e que nos dias de hoje todos temos os mesmos direitos e só não consegue vencer quem não se esforça. Afinal, temos negros e índios em comerciais, novelas, nos esportes, na música. Até em universidades eles estão! Esse é um discurso muito comum. Um discurso que é aparentemente novo, porque o mundo também parece sê-lo. Um mundo, no qual as oportunidades se descortinam a todos e todas e que para “vencer na vida” bastam mérito e boa vontade. No mundo globalizado contemporâneo esse é um discurso muito em voga. Mas qual seria a relação entre identidades construídas na/pela escola e no/pelo currículo e o contexto da globalização?

Pacheco e Pereira (2007) analisam a relação entre as identidades construídas na escola e apontam que a globalização é influenciadora nas políticas educacionais e curriculares, na medida em que funciona como “homogeneização

cultural”, assentada na ideologia do neoliberalismo, uniformizando a escola por meio dos currículos.

É preciso, segundo os autores, analisar e descobrir os efeitos da globalização nas escolas e práticas curriculares. Para eles, a escola não pode ficar de fora da análise da globalização porque ela está ligada à estrutura hegemônica do referido fenômeno.

Pacheco e Pereira (2007) localizam a tensão entre o discurso de “autonomia”, “democracia”, “comunidade”, promovidos e presentes nos/pelos documentos oficiais e políticas educacionais, e sua escassa concretização ou realização nas práticas educativa dentro das escolas.

Destacam que a globalização produz a uniformização por meio dos conhecimentos, métodos e avaliações em escala mundial, pretendendo uma “pedagogia mundial” e um “currículo global” (ibid, p. 374), ao mesmo tempo em que a diversidade e a identidade estão cada vez mais presentes nas políticas de descentralização dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Temos, portanto, tensões e contradições entre o discurso das políticas públicas e as práticas homogeneizantes da “pedagogia mundial” e do “currículo global”.

Essa contradição e tensão são partes do próprio processo de globalização, o qual contribui, fortemente, para as definições de macropolíticas educacionais, cabendo desta forma, ao Estado gerenciar e regular a diversidade e as identidades dentro das escolas por meio dos conhecimentos.

Dentro desse processo, que parece sem saída, Pacheco e Pereira (2007) defendem que é preciso saber os efeitos da globalização nas práticas curriculares para tentar fazer outras práticas contra-hegemônicas ou anti-padronização. Para tanto, muito “mais do que definir globalização, é necessário observar os seus efeitos nas práticas escolares e curriculares e estudar de que modo influencia o pensamento curricular”. (ibid, p.378).

Em meio a essas tensões e contradições, há “brechas” de resistência por parte de professores e professoras, os quais podem, dentro de sua limitada autonomia, recontextualizar saberes do currículo. Contudo, não pensemos que isso seja algo fácil, pois as escolas e o trabalho docente estão mais ligados aos aspectos hegemônicos da globalização do que voltados à diversificação, como também defendem Moreira e Candau (2003) e Lima (2006).

Para esses autores, entre outros, não é uma tarefa fácil e suave construir currículos com viés multicultural em meio às complexidades, contradições e tensões já explicitadas, pois isso requer uma nova postura de nós, professores e professoras.

Exige também melhores condições materiais, de trabalho, institucionais, psicológicas, entre outras.

Assim, neste trabalho, não é meu propósito a denúncia pela denúncia. A denúncia que faço não consiste em somente mostrar, por meio das falas das crianças, o que a escola deveria fazer e não faz. A tentativa aqui empreendida é de entender e explicar também porque a escola – e nós, professores e professoras, – agimos de certo modo e não de outro, porque construímos um determinado currículo e não outro.

Sei dos limites e dos perigos dessa abordagem. Sou uma “realista esperançosa”, como diz Ariano Suassuna. Ainda que não possa mudar as práticas pedagógicas com esse trabalho – e aqui incluo em parte a minha própria prática –, busco a desnaturalização daquilo que tomamos como “natural”, quer com relação aos conteúdos e conhecimentos, quer nas relações interpessoais vivenciadas na escola. Para isso, é importante compreender o que as falas das crianças têm a nos dizer sobre currículo e relações étnico-raciais, bem como as possíveis influências do contexto social mais amplo. É isso que apresento e discuto no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO E AS SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E RACISMO: ENTRE O PROCLAMADO E O VIVENCIADO

“Viver a diferença na igualdade:
É mais fácil dizer do que fazer”.

Tzvetan Todorov

Neste capítulo apresento na primeira seção as falas das crianças sobre a situação que li para elas na qual uma menina negra foi discriminada pelo grupo de colegas de sua turma. Apresento as falas e as analiso utilizando as seguintes categorias de análise: diferença e igualdade.

Na seção seguinte, analiso o entendimento das crianças entrevistadas a respeito dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo, utilizando-os como categorias de análise.

Na última seção, apresento e analiso situações relatadas pelas crianças envolvendo preconceito, discriminação e racismo na escola, discutindo o papel do currículo e de professores/as nesse contexto.

A escolha de apresentar as falas e as análises concomitantemente decorre da tentativa de compreender nos discursos particulares das crianças as marcas e as relações de outros discursos presentes dentro e fora da escola. Busco, assim, compreender o parcial no geral e vice-versa.

Como indicado em outras partes desse trabalho, entendo que todo discurso é marcado pela historicidade, estando, portanto, inserido no tempo e no espaço. Acredito ainda, que as falas dos discursos são enunciadas por sujeitos também históricos, marcados pela temporalidade e pela espacialidade. Seres que se distinguem dos outros animais e se tornam humanos pelo domínio da linguagem, pelo poder de nomear, explicar, entender e produzir o mundo e as relações a sua volta por meio dela.

A linguagem – e em especial a língua – denuncia e anuncia. Emite e omite. Permite e oprime. Nega e aceita. Inclui e exclui. Mata e salva. Conserva e transforma. Produz e reproduz significados.

Desta forma, nas falas encontramos os ecos das concepções sobre igualdade, diferença e democracia racial, engendrados ao longo dos anos, num elo que evidencia o seu caráter histórico e também os interesses defendidos em cada época. Passo, então, a apresentar as falas e suas interpretações

3.1. “SOMOS TODOS IGUAIS. NÃO IMPORTA”!

O ENTENDIMENTO SOBRE A SITUAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES NOS DISCURSOS SOBRE IGUALDADE E DIFERENÇA

“Somos todos iguais”! Quantas vezes já ouvimos e proferimos tal afirmação ao longo de nossas vidas? Em vários cantos do mundo, em diferentes tempos e situações, essa combinação de palavras tem efeitos surpreendentes.

Podemos ouvi-la no discurso inflamado de um político, anunciando sua proposta de governo, com a promessa de uma “nação de todos nós”. Na voz calma e profética de um padre ao fazer o sermão em uma missa católica. Talvez ainda, numa defesa de alguém acusado de racismo. Ou numa sala de aula, para apaziguar os ânimos de colegas que se desentenderam.

A lista de lugares e situações em que podemos ouvir ou dizer tal frase seria imensa, e, por vezes, acharíamos desconexo e contraditório o seu uso em determinadas situações.

O fato é que tal afirmação parece “natural”, repleta de humanismo e de bondade. Mas será? De onde vem tal discurso? Por que preferimos dizer que somos todos iguais a dizer que somos todos diferentes? O que é ser igual? O que é ser diferente? Perguntando de outra forma: o que é igualdade? O que é diferença? Como esses dois conceitos foram construídos e percebidos ao longo da história e em determinados tempos e lugares? Quando ser igual é bom e quando é ruim? E ser diferente? É bom ou ruim? Quando e como as diferenças podem se transformar em desigualdades? Quem são esses todos da afirmação inicial? Como fica a presença do “Outro” ao defendermos tal prerrogativa? Como acontece a descoberta desse “Outro”? Onde ficam as ações discriminatórias, preconceituosas e racistas dentro de um discurso de igualdade? O que é igualdade e diferença em tempos de novo surto de globalização? Quais são as vozes que falam e quais são as que calam ou são caladas?

Como já explicitado no capítulo anterior, as entrevistas aconteceram com 14 crianças, que à época da pesquisa cursavam a 4ª série do Ensino Fundamental.

Após a leitura da situação, ao serem perguntadas sobre o que acharam sobre ela, encontramos explicitamente os conceitos de racismo/racistas (8 vezes), de preconceito/preconceituosos (2 vezes) e discriminação (1 vez), evidenciando que as crianças percebem as manifestações de tais conceitos, mesmo quando isso ocorre forma mais “sutil”. Uma das meninas utiliza os conceitos de racismo e de preconceito para se referir à situação, e ainda se refere à questão de classe social.

Duas meninas e um menino manifestam-se contrários a tais atitudes, classificando-as como algo errado, constrangedor, indicando-as como uma forma de exclusão, como vemos nesses depoimentos:

Que aí tem racismo e preconceito. Preconceitos de vários tipos. A pessoa pode ser negra, branca. Só porque às vezes a pessoa é negra, ou é pobre, a pessoa não quer andar com ela. Coisas assim. E tem racismo, que é uma coisa fixa, que é uma coisa de raça. JULIANA – PARDA – 10 ANOS.

Eu acho que isso é errado, que só porque ela é negra ela não pode participar das coisas? Isso é errado, né? Isso é preconceito. Eu acho que não deveria existir isso. KELLY – NEGRA- 10 ANOS.

Eu acho que foi discriminação, porque eles não quiseram a menina no grupo. CAMILE – NEGRA – 10 ANOS.

Eu achei que era muito racismo. Só porque a menina era de outra cor eles não gostavam dela, a deixaram de fora do grupo, desprezaram a menina, excluíram a menina. Eu acho que isso não é legal. A pessoa se sente mal. A menina deve ter se sentido mal. MILENE – PARDA – 10 ANOS.

Essas falas corroboram o que outras tantas pesquisas e estudos têm nos informado: as manifestações de preconceitos, de racismo e de discriminações persistem, revelando que mesmo com leis, propostas curriculares à temática e por algumas políticas de combate a tais atitudes, as relações cotidianas continuam sendo acidamente marcadas por elas, ainda que, como anuncia Kelly, vivemos o desejo de que “não deveria existir isso”.

Além desses aspectos, notamos a existência da tensão entre igualdade e diferença, evidenciando também as contradições que a humanidade viveu – e vive – ao longo de sua história:

Situação constrangedora. Se fosse eu não faria isso com a menina, porque somos todos iguais. Porque não tem significado você fazer isso com a menina, porque eu posso ser branca (eu sou muito branca) [...]. Meu avô é bem moreno, eu gosto da cor dele. Então, não tem o que falar. Deviam tratar a menina como tratam os brancos. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS.

Eles são racistas, só porque ela é negra não deixa entrar, mas não tem nada a ver essas coisas de negro. Todo mundo é igual. MICHEL- BRANCO – 10 ANOS.

Eles foram racistas e isso não deve ser. Porque não deixou a menina participar do grupo e não conversou com ela. Isso não pode acontecer. É só a cor que muda, é igualzinho. KAUÃ – BRANCO – 10 ANOS.

Nesses discursos, em diferentes momentos recorre-se às frases, como: “Somos todos iguais”, ou, “Todo mundo é igual”.

A tensão e os sentimentos/ações contraditórios sobre igualdade/diferença que percebemos nas falas das crianças não é algo novo. Podemos mesmo dizer que essa tensão esteve presente desde o primeiro momento em que os europeus – com suas conquistas – depararam-se com povos muito diferentes, física e culturalmente. Certamente, o contrário também ocorreu, pois para os povos conquistados os europeus eram – e muito – diferentes.

Kauã reconhece a diferença de cor, mas ao mesmo tempo a nega ao falar que é “igualzinho”. Michel, também percebe a diferença no “ser negra”, mas anuncia, como seu colega de turma, que “todo mundo é igual”.

A partir dessas duas falas depreendemos dois movimentos: um que reconhece a diferença (fala de Kauã), mas que ao final apela à igualdade, e outro que afirma que o fato de ser negro/a, não deve ser levado em conta, porque todo mundo é igual (fala de Michel). Ou seja, há uma negação ou apagamento da diferença em nome da igualdade.

Evidenciamos essa mesma tensão na fala de Ana Karyna, e ainda identificamos que ela percebe que o tratamento dispensado aos brancos é diferente do que é realizado com os negros. Essa constatação é importante, mas também indica que há uma superioridade com relação à branquidade, pois “deviam tratar a menina como tratam os brancos”.

Para McLaren (1999) a branquidade³⁴ deve ser questionada em sua etnicidade, pois a definição do que é o “Outro” se dá a partir dela:

Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais. A suposta neutralidade da cultura branca possibilita-lhe mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias. Ela possibilita a manipulação do Outro sem ver esta ‘alteridade’ como um instrumento de exploração branca. A “branquidade” não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir do qual as normas sociais são feitas e refeitas. (MCLAREN, 1999, p.136)

Esses três discursos (de Michel, Ana Karyna e de Kauã) são representativos de um discurso maior, que vem sendo travado ao longo da história

³⁴ Para McLaren branquidade não diz respeito somente ao ter a pele branca, mas a um sentimento de superioridade e exclusão que perpassa as relações entre as pessoas.

com as migrações e com os conflitos culturais e raciais em diferentes lugares do mundo.

A “invisibilidade” da branquidade no Brasil está diretamente relacionada à ideologia do branqueamento, que foi amplamente incentivada em nosso país e promovida pela intensa imigração de europeus durante o século XIX, a fim de materializar o sonho do “desaparecimento da presença negra”, como desejava a elite econômica e intelectual brasileira da época. Contudo, vale lembrar que não era somente a presença negra que impedia tal concretização. A presença indígena também era indesejável, ainda que já no século XIX muitas pessoas indígenas tivessem sido dizimadas. O extermínio de negros e de indígenas fazia parte de um projeto maior: uma nação industrializada e “civilizada” nos moldes europeus.

Desta forma, o branqueamento agia tanto na produção de cidadão brasileiro, quanto no objetivo de desenvolvimento econômico do país. O preço pela cidadania e pelo desenvolvimento foi pago, principalmente, pela população negra e “mestiça³⁵”, pois para fazer parte desse grupo de cidadãos era – e ainda tantas vezes infelizmente é – preciso “desnudar-se de sua identidade racial e cultural” (McLaren, 1999). Assim, quanto mais a aparência e a cultura se aproximassem daquela tida como ideal, ou seja, a branca, mais chances de mobilidade social uma pessoa que não fosse branca teria de ser considerada cidadã. Neste ponto, opera a miscigenação como uma das saídas para se alcançar tal meta.

Corroborando essa noção de “desnudamento racial e cultural” de McLaren, e de branqueamento, Guimarães (2005) afirma que o “embranquecimento” constituiu-se em uma forma de integrar mestiços e pretos. Para ele,

Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” transformam-se, pois, em categorias de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na idéia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as “raças” fundadoras da nacionalidade, que aportaram diferentes contribuições, segundo as suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças” (GUIMARÃES, 2005, p.56).

Esse “desnudar-se da identidade racial e cultural” está presente na fala de Ana Karyna: “Deviam tratar a menina [da situação contada] como tratam os brancos”, demonstrando uma clara percepção de como negros e brancos são tratados de forma

³⁵ O termo “mestiço” pode ser aplicado tanto ao processo de cruzamento “racial” ou miscigenação, quanto mestiçagem cultural.

desigual. Indica ainda, a presença da ideologia do branqueamento, como aponta Hofbauer:

(...) a força social do ideário do “branqueamento” pode explicar não apenas a (ainda) pequena porcentagem de “negros” nas estatísticas oficiais até hoje, mas explica também a grande quantidade de termos de cor, que dominam o linguajar cotidiano. Muitas das palavras usadas no cotidiano como auto-descrições ou como termos que buscam não ofender a pessoa denominada são bastante curiosas (moreno, moreninho, marrom bombom, queimado de praia, meio-branco) e sinalizam que uma grande parte da população continua evitando identificar-se com a categoria “negro” (“preto”) e valoriza e privilegia cores claras. (HOFBAUER, 2003, p.65).

Ainda que o branqueamento não tenha alcançado o seu objetivo, ou seja, no Brasil continuam existindo negros, indígenas e muitos mestiços, o ideário do branquidade ou do branqueamento resistem fortemente no imaginário social, constituindo-se como uma força “invisível” nas relações sociais, étnico-raciais e também na esfera das decisões políticas, como sustenta Apple (2001). Para ele,

(...) a branquidade não é, certamente, algo que acabamos de descobrir. A política da branquidade tem sido enorme e, por vezes, terrivelmente eficiente na formação de coalizões que unem as pessoas, atravessando diferenças culturais, relações de classe e de gênero, mesmo contra os seus interesses (Dyer, 1997, p. 19). Não seria possível escrever a “nossa” história econômica, política, legal, da saúde, educacional – de fato, de todas as nossas instituições – sem colocar a política da branquidade tanto consciente quanto inconscientemente como uma dinâmica central. Por certo, pouco do que estou dizendo aqui é novo. Como os teóricos que trabalham com raça e os escritores pós coloniais documentaram, identidades e formas raciais têm sido e são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias, das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais. (ibid, p.65).

Localizo, ainda, esses discursos dentro de uma tensão – também vivenciada em outros tempos – entre o universal e o particular. Uma tensão que podemos localizar a partir do momento em que novas/outras culturas são descobertas. É nesse encontro entre culturas que as diferenças são detectadas e – infelizmente – tantas vezes dizimadas. Isso ocorre porque a noção particular de cultura – nesse caso a européia – é concebida e difundida como universal e as demais culturas passam a ser comparadas a ela. Nesse jogo, o que é particular – no caso as outras culturas – passa a ser entendido como inferior para que em nome de uma suposta universalidade a dominação e a exploração sejam justificadas.

Todavia, encontramos-nos num terreno arenoso ao falarmos de cultura, pois é um termo polissêmico, escorregadio, mas fundamentalmente ligado à forma de entender, viver e expressar-se no mundo/expressar o mundo.

É importante, portanto, remontarmos – ainda que brevemente – o seu histórico e a algumas acepções do conceito de cultura. Lembro que, longe de tentar explicitar todas essas acepções detenho-me naquela que acredito ser a que auxilia no entendimento das relações sociais e étnico-raciais humanas em sociedade e das visões das crianças do estudo.

Segundo Cucho (2002) a noção de cultura é uma invenção da própria cultura ocidental, uma vez que essa palavra aparece em lugares do Ocidente e vai ao longo dos tempos mudando o seu significado. Segundo os etnólogos, geralmente, a palavra “cultura” não existe nas línguas orais dos grupos estudados. Isso não significa que esses povos não tenham cultura, contudo, não buscam defini-la. O conceito de cultura teria duas acepções: uma universalista, de herança francesa e outra particularista, de origem alemã.

Na França do Século das Luzes, e também na primeira fase da Revolução Industrial, os termos cultura e civilização estiveram intimamente ligados à idéia de progresso, de evolução, numa equação perfeita, na qual um povo civilizado – com uma cultura comum – atingiria um futuro perfeito por meio da razão instruída.

Esses ideais franceses, juntamente com outros próprios da tríade: Igualdade, Liberdade e Fraternidade, espalharam-se pela Europa Ocidental e, certamente, influenciaram a própria noção de modernidade e de humanidade. Construía-se assim, um discurso universalista, tendente à homogeneização e à assimilação.

Além dessa noção universalista de cultura, na Europa também co-existia a particularista, que encontrou o berço na Alemanha do século XVIII. Neste contexto, segundo Cucho (2002, p.25), cultura se opõe à civilização, uma vez que ser civilizado é entendido como não ter cultura, e que somente algumas pessoas “brilhantes” – a “intelligentsta alemã” – são capazes de irradiar a cultura alemã.

O problema é que a Alemanha desse período, diferentemente da França, ainda não tinha alcançado a unificação política, e era marcada pela diversidade de povos e, de certa forma, de culturas. A “intelligentsta”, contrariamente aos iluministas, anuncia um discurso de defesa da diversidade, criticando ferrenhamente o caráter universalista defendido pelos franceses.

Contudo, não nos enganemos pensando que tal discurso sobre diversidade seja menos excludente do que o universalista. A interpretação particularista e essencialista conduzem à ideologia de superioridade da cultura alemã,

que por meio da idéia de um Estado-nação superior acabou por dizimar milhares de povos julgados inferiores.

Ainda que a concepção alemã de cultura tenha influenciado – e mesmo mudado – o conceito de cultura para algo ligado ao coletivo e não mais ao individual, o sentido universalista francês imperou, e a idéia de unidade abafou a de diversidade.

Hall (2003) argumenta que a compreensão binária de cultura (particularista e universalista), deriva do próprio Iluminismo, o qual defende que todo indivíduo deve deixar os vínculos culturais particulares em nome de uma pretensa universalidade que comporia a vida social do indivíduo. Não foi uma forma de universalismo que venceu, mas uma forma de particularismo travestido de universalidade.

Para Cucho (2002), a cultura é uma forma de pensar a unidade da humanidade para além dos termos biológicos e para explicar as diferenças entre os povos. Concebe o ser humano como ser de cultura, por meio da “hominização”, ou seja, a passagem da adaptação genética ao meio ambiente natural a uma adaptação cultural, na qual o ser humano produz a cultura e é produzido por ela.

Assim, a defesa de Cucho é de que as culturas produzem pessoas diferentes. Produzem o que é ser homem, mulher, criança, negro, branco, indígena. Portanto, nada é natural ao ser humano, já que ele é construído dentro de uma determinada cultura, num processo que marca suas concepções de mundo, de si mesmo e dos outros. Assim, a cultura só pode ser entendida de forma plural, pois os significados que os diferentes povos atribuem ao mundo e a eles próprios é tão diverso e diferente quanto o são as paisagens.

Hall (1997, 2003) fornece importantes reflexões sobre o conceito de cultura e o seu papel nesse momento de nova fase de globalização.

Para ele, a cultura volta a ser o centro das discussões e debates atuais, mas sempre foi um conceito de extrema importância. Conceito que também foi mudando dentro das Ciências, principalmente nas Humanas e Sociais.

Destaca que toda ação social é uma ação cultural que opera por meio de significados, pois

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomadas em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. (HALL, 1997, p, 1).

Ainda de acordo com Hall (2003), a cultura é uma produção de significados, de sujeitos e de suas subjetividades e identidades culturais. Por ser produção não pode ser entendida como algo fixo, imutável, mas como forma inacabada e em transformação:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p.44).

Por seu caráter marcadamente assentado nos significados, não podemos pensar em cultura, mas em culturas, pois os significados são tão múltiplos, cambiantes e mutáveis e variam de uma sociedade para outra, de um grupo étnico-racial para outro, e ainda dentro da mesma sociedade ou nação.

Outro aspecto importante defendido por Hall (1997) é de que vivemos uma revolução cultural, promovida e acelerada pela globalização, com mercados cada vez mais globais e pela forte influência da mídia. Esse conjunto de fatores atinge a todos (ainda que de maneira assimétrica), modifica as relações, os modos de ser e estar no mundo. No momento histórico que vivemos, a(s) cultura(s) apresentam-se cada vez mais surpreendentes e imprevisíveis, o que abala completamente as nossas velhas certezas, assentadas na tradição.

Neste turbilhão de novidades que a revolução cultural tem produzido, revivemos velhas tensões e contradições. Uma delas, segundo Hall (1997, 2003, 2005), é a que existe entre o local e o global.

Para ele, a origem desta tensão inicia-se com o “projeto” global do Ocidente no fim do século XV, com o binarismo Tradição/Modernidade.

De lá para cá, o que vivemos e sentimos – principalmente nos conflitos culturais, raciais e religiosos – é que há e sempre houve uma necessidade de transformar o “Outro” diferente em um igual a mim e não levar em conta a sua diferença, ou então, usar essa diferença para subjugar-lo e inferiorizá-lo. Isso porque vivemos desde sempre os dilemas sobre o que é considerado universal, diferença, diversidade e igualdade.

Ortiz (2007) discute tais conceitos e alerta para o fato de que todos eles são historicamente definidos e que podem, portanto, apresentar dissenso ao longo desse processo. Retoma o conceito de universal como fruto dos valores iluministas, nos quais o homem (*sic*) apresenta-se como ser racional, senhor de seu destino e de suas ações.

Assim, certos valores assumem o status de universais por serem considerados próprios da natureza humana. Esse “universal”, então, é histórico e está ligado à modernidade. A idéia de universal é abalada pela cultura e pela língua, segundo Ortiz, pois essas duas definem as diferenças e são marcas dela.

Como sustenta Todorov (1993) a descoberta do “Outro” acontece no momento em que se descobrem outras culturas e outras línguas.

Para ele, a descoberta da América é emblemática nesse sentido, pois mesmo que os europeus antes de conquistarem a América – o Novo Mundo – já tivessem tido contato com outras culturas e outros povos, é nesse momento datado (1492), que ocorre o encontro de duas formas de humanidade extremamente diferentes: europeus e indígenas. Assim,

(...) a descoberta da América, ou melhor, dos americanos, é sem dúvida o encontro mais surpreendente de nossa história. Na “descoberta” dos outros continentes e dos outros homens não existe, realmente, este sentimento radical de estranheza. Os europeus nunca ignoraram totalmente a existência da África, ou da Índia, ou da China, sua lembrança esteve sempre presente, desde as origens. A lua é mais longe do que a América, é verdade, mas hoje sabemos que aí não há encontro, que esta descoberta não guarda surpresas da mesma espécie. (TODOROV, 1993, p. 4).

Ainda de acordo com esse autor, a conquista da América marca o início da era moderna, em 1492. Uma era que estava abandonando os dogmas e valores religiosos da Idade Média, e colocando os bens materiais no topo dos valores humanos.

Na obra *A conquista da América: a questão do outro*, Todorov (1993), nos apresenta de forma rica e detalhada como seguiram os anos dessa conquista, e quais as conseqüências desse momento histórico para as questões relacionadas à igualdade, diferença e diversidade.

O autor nos lembra que os motivos que levam Colombo e seus companheiros espanhóis (e aqui também podemos incluir os vizinhos portugueses) a conquistarem outros “mundos” são de natureza religiosa e econômica. Ou seja, o povo europeu precisava anunciar aos outros povos o “seu Deus”, como forma de civilização

e salvação dos povos “bárbaros”, e também era uma forma de conquistar mais riquezas e poder.

Nos anos que seguem desde a chegada de Colombo, os conceitos de igualdade e diferença estarão no centro das discussões sobre o que fazer com esse “Outro” que foi descoberto nesse novo-mundo.

Como aponta Todorov (1993, p. 29-30), um dos primeiros impasses vividos por Colombo diz respeito à língua dos indígenas, a qual ele nem conseguia reconhecer como uma língua diferente, pois para ele não havia diversidade lingüística. Em outras palavras, a única língua, ou línguas entendidas, são as da Europa. O que acontece nos anos posteriores, já se sabe: as línguas indígenas são dizimadas – juntamente com grande parte dos seus falantes – e o novo-mundo passa a falar a língua de seus conquistadores.

Contudo, se Colombo não conseguia perceber as diferenças lingüísticas (ou não quis admiti-las), no plano da percepção da cultura ele foi importantíssimo para as discussões travadas em toda a Europa do século XVIII sobre a questão cultural.

Ao deparar-se com os habitantes do lugar conquistado, uma das primeiras reações de Colombo foi tomá-los como apenas parte da paisagem e não como seres humanos. Partia do pressuposto de que, se não usavam roupas³⁶, logo não tinham cultura, religião ou leis, ou seja, eram quase animais. As diferenças na aparência, principalmente o tom da pele, também são levadas em conta, sendo que quanto mais clara, mais valorizada e tida como bela, elevando-os a categoria de próximos aos humanos.

As tentativas de aproximação de Colombo com os indígenas não passam de exploratórias e classificatórias, ele nunca tem a intenção de compreender os seus rituais e maneiras de ser. Para ele, basta classificá-los em bons ou maus, sempre os julgando de acordo com seu parâmetro de cultura.

O que segue desde a chegada de Colombo e de outros conquistadores – e até os nossos dias – é uma tensão entre ver e tornar o “Outro” como igual a mim, pela assimilação, ou perceber a diferença como forma de inferioridade, transformando-a em desigualdades. Nas palavras de Todorov:

(...) Estas duas atitudes já tinham sido observadas na relação de Colombo com a língua do outro. Ou ele pensa que os índios (apesar de não utilizar estes termos) são seres completamente humanos, com os mesmo direitos que ele, e aí considerá-os não somente iguais, mas idênticos, e este comportamento desemboca no

³⁶Para Colombo a falta de roupa tem uma conotação religiosa, pois Adão e Eva quando são expulsos do paraíso passam a usar roupas. Realmente, os indígenas foram expulsos do seu paraíso após a chegada de seus conquistadores.

assimilacionismo, na projeção de seus próprios valores sobre os outros. Ou então parte da diferença, que é imediatamente traduzida em termos de superioridade e inferioridade (no caso, obviamente, são os índios os inferiores): recusa a existência de uma substância humana realmente outra, que possa não ser meramente um estado imperfeito de si mesmo. Estas duas figuras básicas da experiência da alteridade baseiam-se no egocentrismo, na identificação de seus próprios valores com os valores em geral, de seu *eu* com o universo; na convicção de que o mundo é um. (TODOROV, 1993, p. 41).

Percebe-se, portanto, que a mesma tensão anunciada nas falas de Kauã, Michel e Ana Karyna ao analisarem a situação de discriminação ocorrida com uma menina negra em sala de aula, esteve também presente durante o período da conquista da América.

O movimento empreendido nas falas é emblemático, e nos leva a pensar o que fazer quando descobrimos o “outro”. Saímos de nós mesmos para compreender as diferenças ou ficamos encastelados em nossa mesmice?

Podemos entender esse movimento de “sair” de nós mesmos como um movimento de alteridade, ou seja, as dimensões da nossa relação com o outro pode acontecer em menos três eixos, como distingue Todorov (1993):

Primeiramente, um julgamento de valor (um plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época, me é igual ou me é inferior (pois, evidentemente, na maior parte do tempo, sou bom e tenho auto-estima). Há, em segundo lugar, a ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro (um plano praxiológico): adoto os valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro (seria o plano epistêmico); aqui não há, evidentemente, nenhum absoluto, mas uma gradação infinita entre os estados de conhecimento inferiores e superiores. (ibidem, p.183).

Entretanto, esses três eixos que configuram o movimento da alteridade não são eixos fixos e sem relações, pois esse movimento é marcado pela tensão e pela contradição. Ao falar de tensão e contradição tomo-as como constituintes da própria noção de História e de cultura aqui defendidas, bem como a de sujeitos, que são produzidos na/pela cultura e vivem constantemente as tensões e contradições. Todavia, não nos esqueçamos de que a tensão e a contradição, muitas vezes, levam esses mesmos sujeitos a sofrerem (e muito!).

Podemos nos perguntar por que para as três crianças – e para a grande maioria de nós – é mais aceitável proclamar que “todos somos iguais”, do que defendermos que somos todos diferentes?

Ora, estamos lidando com um discurso difícil. Difícil porque fomos educados e educadas desde sempre a temer o que é estranho, diferente; afinal como diria nosso compositor e cantor Caetano Veloso, “Narciso acha feio o que não é espelho”. Difícil, porque as diferenças são facilmente tomadas por inferioridade, atuando como forma de exclusão e desigualdade. Estamos falando de um discurso assentado num conceito também polissêmico: a diferença.

A noção de diferença aqui defendida, assemelha-se a de Hall (2003) e McLaren (1999), ao destacarem que como outros conceitos, ela é uma produção histórica, ideológica, social e cultural e, portanto, é marcada pelos significados que lhes são atribuídos. A diferença não é binária, mas sim relacional. É mutável, cambiante. Não tem uma fronteira fixa e “não é uma obviedade cultural, tal como negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções históricas e culturais”. (MCLAREN, 1999, p.79).

Para Hall (1997, 2003) a revolução cultural e a crescente globalização representam um forte impacto no conceito e na significação do que é diferença.

O autor aponta que as contradições da globalização contemporânea aumentam ainda mais as tensões entre os discursos de igualdade e de diferença.

Neste processo, segundo ele, há um sistema de “con-formação” das diferenças, por meio da (des)regulação e da governabilidade. Chama a atenção para o fato de que não há a eliminação das diferenças (a não ser nos casos extremos de conflitos diretos), mas uma proliferação subalterna delas, cuja força reside no discurso.

Se por um lado em tudo parece existir uma homogeneização cultural, por outro assistimos também a um movimento contrário, de valorização e (re) afirmação das diferenças culturais, num retorno do particular e do especificamente diferente, que abalam o modelo universalista engendrado no/pelo Iluminismo. Entretanto, de acordo com Hall (2003), esse mesmo aspecto positivo do retorno às origens, muitas vezes torna-se formas de fechamento, sob a égide dos fundamentalismos e dos racismos.

Ao mesmo tempo em que a modernidade é marcada pela universalidade, há também um processo de diferenciação constante produzida pelos mercados com a venda de estilos de vida e produtos que garantem a marca da diferença e prometem tornar o indivíduo diferente e único. Não viveríamos assim, uma contradição entre dois movimentos: um no qual anunciamos a igualdade e outro em busca da diferença?

Os movimentos destacados por Hall solapam profundamente a noção de identidade das pessoas na pós-modernidade.

Para ele, as importantes e profundas mudanças ocorridas a partir do final do século XX, têm causado a chamada “crise de identidade”. Em outras palavras, a instabilidade do mundo social, com suas transformações descentram, deslocam e fragmentam nossas identidades pessoais (de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade).

Defendo aqui, assim como Hall, que a identidade está diretamente ligada à diferença, e que, em tempos pós-modernos a identidade deixa de ser fixa, essencial ou permanente; tornando-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente (p.13). É construída historicamente, e tem um caráter provisório ao longo de nossas vidas.

Ora, não é por acaso que a cultura (e suas conseqüências para as identidades e para a diferença) está no centro das discussões dos debates atuais e também dos conflitos. Há uma agenda internacional e nacional para regular e governar essas diferenças culturais, bem como de reconhecimento das identidades étnico-raciais e culturais. Não é também por acaso, que a problemática multicultural está presente nos programas dos candidatos políticos e em seus planos de governo, bem como nas políticas sociais e educacionais. No entanto, não nos enganemos com essa presença, pois muitas vezes essas questões são entendidas com um viés conservador ou liberal, e não alteram as estruturas de poder ou a representatividade das chamadas “minorias”.

Corroborando a idéia de proliferação subalterna das diferenças, Ortiz (2007) argumenta que o final do século XX e o início do XXI são marcados pela apologia à diversidade, ao plural, às diferenças. Contudo, segundo ele, essa diversidade não se manifesta apenas pelo fato de o mundo ser multicultural, mas pela força do mercado, que tem na diversidade uma grande força propulsora para seu avanço. O mercado “longe de ser homogêneo, como pensavam os teóricos da comunicação de massa, (...) é atravessado por uma miríade de diferenças”. (ORTIZ, 2007, p. 14).

Este autor defende que é estranho que nesse momento da história em que a “diversidade dos povos” é defendida e preservada nos documentos de organismos internacionais e nacionais, a diversidade (em seu sentido particular) seja considerada como um valor universal. São as contradições, os paradoxos e as dissonâncias do próprio movimento histórico que fazem com que muitas vezes defendamos e valorizemos as diferenças, em nome de ideais universalistas, como democracia, igualdade, cidadania. Esses ideais já não são mais os mesmos em seus significados como no Iluminismo.

Isso decorre também do fato de o liberalismo mostrar sua incapacidade em atender a esta dupla demanda por igualdade e diferença, não conciliando diferenças e garantias de igualdade e justiça para as chamadas “minorias”. Entretanto, as diferenças só podem ser entendidas na/pela dinâmica social, que produzem classes sociais, gênero, raça/etnia, cultura e religião, forjando as identidades e os lugares que as pessoas ocupam.

Não obstante o processo de “civilização” dos povos “nativos” na época das conquistas, as diferenças têm sido – ainda hoje – utilizadas como subterfúgio para as desigualdades e inferiorização, sendo vistas como processo “natural” da humanidade. De acordo com Moreira (2001), diferença se refere ao:

(...) conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como mulheres e homens marginalizados são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas. No âmbito da diferença incluem-se, então, os atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias. (MOREIRA, 2001, p.66)

Portanto, diferença e desigualdade devem ser entendidas como parte do processo social, cujas conseqüências não são naturais. Estamos aqui falando, da diferença que inferioriza o “Outro”, que o destitui de suas origens culturais e raciais, que institui tratamento desigual para anular, subjugar e até mesmo dizimar.

A naturalização das desigualdades torna os preconceitos e as discriminações – sejam elas de cunho racial, de classe social, cultural, de orientação sexual, de gênero – admissíveis e não questionáveis.

Analisando a presença desses conceitos nas entrevistas, verificamos que as crianças são unânimes em defender que tais atitudes acontecem pelo fato de a menina ser negra, percebendo que a diferença (no caso baseada no fenótipo) é transformada em desigualdade e em exclusão. Vejamos alguns excertos referentes a resposta às questões “Por que a menina negra não conseguiu um grupo” e “Que motivos levaram as pessoas do grupo a não aceitarem a presença da menina”?

Ah, porque ela é negra e eles não gostam. WESLEY- PARDO – 10 ANOS.

Ah, porque eles não gostavam dela porque ela tinha outra cor. MILENE – PARDA – 10 ANOS.

Porque a menina é negra e as outras são brancas, pardas. Porque os brancos acham que só eles que pensam, fazem as coisas, as

peessoas negras são como lixo para eles. LUCAS –NEGRO – 10 ANOS.

Por causa da cor dela. Porque as pessoas não gostam da cor e acham que não é normal. CAMILE – NEGRA – 10 ANOS.

Ah, porque ela é negra, não é parda, não é branca. Se fosse branca todo mundo conversava com ela, fazia tudo, mas como ela é negra não deixa. RENATO- BRANCO – 10 ANOS.

As falas sugerem que a diferença pode ser entendida como parâmetro do que é normal ou anormal, como vemos em Camile. Ou ainda, é definidora de tratamento inferior/desigual e desumano, como indicam Renato e Lucas. A diferença ensina de quem e do que devemos gostar ou não gostar, como mostram Wesley e Milene. O não gostar de pessoas negras não é algo natural, mas que foi construído historicamente e está ligado ao ideário de beleza, inteligência, de sucesso etc. Tem, ainda, estreita relação com os anos de escravidão e com as representações que fizemos e fazemos do que é “ser” negro ou negra.

A partir dessas falas podemos pensar que elas constituem e representam, de fato, as contradições da modernidade, na qual, de acordo com Dubet (2001), os indivíduos são entendidos como iguais e com direito à igualdade (de oportunidades, de direitos), contudo, nessas mesmas sociedades modernas as desigualdades reais são aceitas. Não queremos dizer com isso que as crianças aceitem que a menina da situação lida seja excluída, muito pelo contrário, elas manifestam repúdio a tal atitude. Entretanto, é preciso pensar que elas estão inseridas numa sociedade que segue a lógica de um discurso igualitário, ao mesmo tempo em que convive com as desigualdades.

Dubet (2001) defende que o avanço das igualdades (formais, de direitos, oportunidades) não acabou com as desigualdades de gênero, etnia/raça ou de classe social. Segundo ele, isso acontece porque vivemos em sociedades individualistas, onde as desigualdades são entendidas como frutos da concorrência e competição entre os indivíduos. Argumenta que nas sociedades industriais há uma aspiração pela igualdade e uma desigualdade estrutural ligada aos mecanismos do capitalismo. Adverte ainda, que as desigualdades são cada vez mais aprofundadas pelo mercado de trabalho, com sua precariedade e exclusão.

Para Dubet, o ideário do Iluminismo, tendo o homem (no masculino sempre!) como dono de si mesmo e senhor do seu destino (bom ou ruim), faz com que a igualdade seja um fato “natural” aos homens e que as desigualdades sejam aceitáveis. Nesta lógica, o indivíduo é entendido como responsável por seu fracasso,

pois tem em mente (e é colocado em sua mente), que a sociedade é igualitária, e que se ele não conseguiu vencer é por falta de capacidade. Estamos diante de/e vivemos uma lógica extremamente perversa!

O autor atenta, ainda, para o fato de que a igualdade possui duas faces: uma baseada na meritocracia e, portanto, tem como princípios a igualdade e a liberdade, e outra que legitima as desigualdades ao responsabilizar as vítimas pelo seu fracasso.

Valentim (2005) focaliza tal questão no âmbito das ações afirmativas, que tiveram como marco e maior discussão e construção de políticas públicas após a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul (2001).

Segundo a autora (p. 152), no Brasil, a igualdade é promulgada como direito formal na Constituição, contudo isso não impede que as desigualdades na vida material sejam tão profundas. Assim, a diferença relacionada à cor/raça atua como causa de desigualdade de fato entre as pessoas, e, em contrapartida, temos uma igualdade substantiva na forma jurídica.

As desigualdades reais vividas pela maioria das pessoas no mundo atestam o fracasso da pretensa neutralidade do Estado liberal na garantia da igualdade de fato entre os cidadãos, porque as leis, por si sós, mostram-se insuficientes.

Desta forma, ao mesmo tempo em que é preciso haver políticas baseadas não em sujeitos iguais, destituídos de cor/raça, sexo, idade, entre outras especificidades, mas sujeitos especificados, valorizando a diferença e promovendo a igualdade no plano dos direitos e promovendo as oportunidades.

O significado que foi atribuído à diferença em determinados momentos da história também influencia profundamente o presente. É uma reinvenção do “passado-no-presente”, como nos lembra Hall (2003, p. 58). Isso pode ser visto nesta fala:

Porque ela é negra, de uma família que já foi escravizada no Brasil e muita gente faz racismo. Por exemplo, maltrata, não deixa participar das coisas. MARCOS – PARDO- 10 ANOS.

É importante pensarmos que as diferenças culturais e raciais (baseadas nos fenótipos) foram usadas como justificativa para que os negros fossem capturados para tornarem-se escravos. Evidenciamos a força do discurso. Uma força que persiste e continua sendo causadora das desigualdades e exclusões, ainda que tenhamos um discurso de reconhecimento da diferença e de defesa da igualdade.

Neste emaranhado de tensões e contradições, existe também o discurso da tolerância, da aceitação do “Outro”, fortemente atravessado pela noção cristã de igualdade, que defende que devemos tratar as pessoas como se elas fossem como nós. Eis alguns excertos nessa direção:

(...) todos somos iguais, não tem nenhuma diferença, porque cada pessoa foi feita por Jesus. CAMILE – NEGRA – 10 ANOS.

(...) porque muitas pessoas não aceitam a pessoa do jeito que ela é. E a gente tem que tratar como nosso próximo. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS.

Entende-se por meio dessas falas o que Todorov (1983) argumenta sobre o fato de que as religiões cristãs são fundamentalmente igualitárias e universalistas, principalmente o catolicismo, pois

O igualitarismo do cristianismo é solidário com seu universalismo: já que Deus convém a todos, todos convêm a Deus; quanto a isso, não há diferenças entre os povos nem entre os indivíduos. São Paulo disse: “Onde não há grego nem judeu, circuncisão nem incircuncisão, bárbaro, cita, servo ou homem livre, mas Cristo é tudo em todos”. (...) Esses textos indicam claramente o sentido que deve ser dado ao igualitarismo dos primeiros cristãos: o cristianismo não luta contra as desigualdades (o senhor continuará sendo senhor, e o escravo, escravo, como se esta diferenciação fosse tão natural quanto a que existe entre homem e mulher); mas declara-as não pertinentes, diante da unidade de todos no Cristo. (TODOROV, 1993, p. 103- 104).

Contudo, convém observar que mesmo o discurso igualitarista do cristianismo tem sido influenciado por um de luta contra as desigualdades (vide as campanhas da fraternidade da Igreja Católica dos últimos anos), mas isso não abala a concepção de que todos são iguais perante Deus.

Como vemos, a tensão entre igualdade e diferença foi intensa nesse período e persiste nos nossos dias. As falas das crianças ao serem perguntadas o que fariam se fossem a professora da situação lida indicam pelo menos dois caminhos: um que recorre à conversa unilateral e que acaba por cair no igualitarismo; e outro que encontra no autoritarismo a solução para o conflito.

No primeiro caminho apontado vai-se pelo entendimento de que a situação se resolve falando sobre ela:

Eu ia agir de outro jeito. Eu ia falar para as crianças que ela devia participar de tudo o que elas fizessem, e que não é só porque ela é negra que não pode participar. KELLY – NEGRA- 10 ANOS.

Eu ia falar para eles a deixarem ficar no grupo, porque é a mesma coisa, ela também é uma pessoa. Não adianta a gente não querer uma pessoa que é de cor diferente ficar, ela nasceu do mesmo jeito que os outros, e é igual aos outros. MARCOS – PARDO- 10 ANOS.

la conversar com a menina, primeiramente, e depois com as crianças que não deixaram a menina entrar no grupo. Falaria um pouco sobre o racismo, para que elas não tivessem mais essa atitude, para que elas possam estar sempre ajudando os outros, e não discriminando. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS.

la falar para ela participar, porque ela é igual a todos. CAMILE – NEGRA – 10 ANOS.

As falas indicam que apenas falar que não se pode ser preconceituoso ou racista mudaria as concepções das pessoas e inibiriam tais atitudes. Sugerem, ainda, que a transformação de concepções só acontece quando alguém nos fala que é preciso mudar. Ou seja, acredita-se que a mudança só ocorre de fora para dentro, não num movimento de mão-dupla.

Observa-se, ainda, que somente duas meninas (Kelly e Ana Karyna) explicitariam que na situação houve preconceito, racismo e discriminação; os outros apenas indicam que falariam que não pode fazer isso, porque afinal “somos todos iguais”.

A fala de Marcos além de evidenciar a tensão entre igualdade, num sentido de ser “a mesma coisa”, e a diferença, pois “não adianta a gente não querer uma pessoa que é de cor diferente”, também sugere um caráter dialético dessa tensão, afinal “ela também é uma pessoa”, igual e diferente ao mesmo tempo.

O segundo caminho sugere a via do sermão seguido de punição, do estilo onde as palavras não bastam, é preciso que haja força:

Eu iria dar uma bronca. la falar que não pode fazer isso, porque isso é discriminação e não pode fazer isso porque você vai preso se você discriminar uma pessoa. Agora é lei, né? Eu ia ficar muito brava e ia colocar de castigo e chamar o pai. MILENE – PARDA – 10 ANOS.

Eu colocava ela no outro grupo, ia falar que tinha que conversar como se fosse um branco. RENATO- BRANCO – 10 ANOS.

Eu iria por ela no grupo também. JOSÉ – PARDO – 12 ANOS.

As três falas indicam encaminhamentos diferentes. A primeira, de Milene, força uma aceitação da diferença pelo fato de ser crime discriminar as pessoas, e

também os castigos como forma de punição às crianças que estão discriminando. A segunda, de Renato nega totalmente a diferença e obriga as pessoas a conversarem com a menina “como se fosse um branco”. Assim, a menina e os outros teriam de vê-la como branca para aceitá-la, ela teria que deixar de ser quem é para se tornar “o mesmo”. A fala de José retrata a reação mais comum: fingir que nada aconteceu e apenas colocar a menina naquele grupo, sem ao menos questionar a situação.

Essas falas podem sugerir, ainda, como as professoras e professores com quem as crianças tiveram contato lidaram em situações semelhantes à descrita, indicando a nossa falta de preparo para agirmos em situações como esta que, provavelmente, não foi planejada pela professora ao propor um trabalho em grupo³⁷. Sugerem, ainda, uma aposta na razão, no explicar sobre, evidenciando um modelo racional de professora ou professor.

Ao serem perguntadas sobre como reagiriam se estivessem no grupo que não aceitou a presença da menina negra, todas as crianças demonstram um sentimento de solidariedade com relação à colega, e a maioria aponta a conversa como forma de convencimento e para o discurso de igualdade:

Eu ia deixar ela no grupo. IASMIN- PARDA – 10 ANOS.

Eu ia falar que podia entrar, mesmo que os outros não deixassem. BRUNO – BRANCO – 10 ANOS.

Eu ia conversar com todos, até com a menina. Eu não iria deixar ela de fora. Ela também é igual a gente. MILENE – PARDA – 10 ANOS.

Há ainda os que reagiriam resistindo:

Eu iria me recusar a fazer o trabalho. Ou iria fazer sozinha, sem ninguém. JULIANA– PARDA – 10 ANOS.

Eu ia deixar ela entrar, se eles não quisessem, eu ia fazer dupla só com a menina. RENATO- BRANCO – 10 ANOS.

Eu iria deixar, se eles não quisessem, eu fazia outro grupo com ela. LUCAS –NEGRO – 10 ANOS.

Como vemos a reação ao descobrir o “Outro” – e neste caso a menina negra aparece como o “Outro” destituído do direito à participação e do convívio respeitoso em um grupo – deparando-se com uma situação de discriminação, racismo

³⁷ Esse argumento será retomado no capítulo 4.

e preconceito como a anunciada, coloca-nos no centro da tensão que discutimos até o momento.

Contudo, estar no lugar desse “Outro” revela as marcas de sofrimento por não se sentir aceito devido a sua diferença. Oito crianças explicitaram que ficariam tristes com a situação e reação dos colegas, mas não contariam para a professora. Desse número, apenas duas contariam o ocorrido. As demais anunciam apenas que iriam chamar a professora para explicar ou convencer as pessoas do grupo:

Eu ia chamar a professora para explicar para as pessoas do grupo.
LUCAS –NEGRO – 10 ANOS.

Eu ia falar para a professora. IASMIN- PARDA – 10 ANOS.

Eu iria ficar bem triste mesmo, né? Só por causa da minha cor eu não deveria ser assim. Por causa da minha cor não significa nada. Tem muita gente que é negra e que as pessoas, às vezes, dão chance. Ela não tem culpa de ter nascido assim. MARCOS – PARDO- 10 ANOS.

A fala de Marcos chama a atenção por sugerir a cor negra como marca da culpa e para quem as pessoas de “bom coração”, às vezes, dão chance, indicando relações baseadas no modelo inferioridade/superioridade.

Contudo, nem todos reagiriam contando para alguém que estão sendo vítimas de discriminação, preconceito ou racismo. Alguns fariam como lhes tem sido ensinado a reagir nessas situações, passando do silêncio ao “nem ligar para isso”:

la ficar triste, e não ia nem ligar para eles e para o que eles falavam.
WESLEY- PARDO – 10 ANOS.

la falar com a professora. Se fosse a menina ia deixar para lá se não conversassem comigo. RENATO- BRANCO – 10 ANOS.

Ah, eu não conversaria com ninguém. Eu me fechava. Se eles não querem conversar comigo, porque eu iria conversar com eles?
JULIANA– PARDA – 10 ANOS.

Há, portanto, um silêncio perante as situações descritas nessa pesquisa. Um silêncio que nos é ensinado muitas vezes na família e na escola. Para Cavalleiro, o silêncio da escola evidencia:

(...) um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. Silencia a dificuldade que se tem em falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. Silencia o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização”.(CAVALLEIRO, 2000, p.100)

Partindo das falas apresentadas, poderíamos pensar que se as crianças fossem socializadas com o discurso de que “somos todos diferentes” situações como a que foi discutida pelas crianças não aconteceriam. Será mesmo?

Recorro novamente a Todorov (1983, p. 148-175) para compreendermos e comprovarmos ou não tal hipótese, num debate importantíssimo (que trazemos de forma bem resumida) ocorrido nos anos que seguem à conquista da América: o debate entre os partidários da igualdade e da desigualdade, cujas figuras emblemáticas foram o padre dominicano Bartolomé Las Casas e o filósofo Gines de Sepúlveda.

Sepúlveda, baseado em Aristóteles, defende que o estado natural da sociedade humana é a hierarquia, na qual alguns são “naturalmente” superiores, e outros inferiores. Assim, as diferenças são sempre tomadas como marcas da inferioridade, numa oposição entre o bem e o mal. Nessa lógica não existe um “Outro” pleno em humanidade, e sim o contrário de mim, sendo sua diferença entendida como ausência de traços humanizantes. Desse modo, as diferenças são a justificativa para subjugar e exterminar esse “Outro”.

Já Las Casas baseia-se numa concepção igualitarista, pautado nos dogmas do cristianismo, pelos quais todos (sem distinção) são filhos de Deus (o Deus da religião católica) e, portanto, são iguais. Os perigos desse raciocínio não são menores do que os de Sepúlveda. Aqui as diferenças são apagadas e anuladas em nome da religião, da conversão daquele “infel” para “fiel”. O “Outro” é entendido como “seu próprio ideal do eu (ou a seu eu)”. (TODOROV, 1993, p.162). Neste raciocínio o “Outro” pode vir a ser um mesmo de “mim”.

Nesse debate, o que nem Sepúlveda e nem Las Casas consideram é que o “Outro” é um ser humano ao mesmo tempo igual e diferente, nenhum deles considera a dialética existente nesse processo de ser “Eu” e ser “Outro”.

Portanto, substituir um discurso que promulga que “somos todos iguais”, por um que proclama que “somos todos diferentes” não resolveria as tensões e contradições. Porque a própria tensão/contradição não deveria ser entre igualdade X diferença, mas sim entre igualdade X desigualdade e diferença X padronização, como argumenta Candau (2005):

(...) o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se podem abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade. (...) Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à

igualdade, e sim padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”. (CANDAUI, 2005, p.17).

Concordando com Candau (2002, 2005), não defendo nem padronização nem desigualdade. Desejo e luto pela igualdade com relação aos direitos plenos e às oportunidades que todas as pessoas devem ter, não confundindo tratamento igualitário com padronização que apaga e nega as diferenças. Ou nas palavras de Santos (2001, p. 10): “as pessoas e os grupos têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Certamente, nesses tempos de crescente globalização e de intensa “descoberta” dos outros e de suas culturas, “viver a diferença na igualdade”, como adverte Todorov, tem sido uma tarefa cada vez mais difícil, pois as diferenças são ainda utilizadas como justificativa para as desigualdades, seja por meio do preconceito, da discriminação e do racismo. Nas falas das crianças há uma tensão entre o discurso de igualdade, pautado na máxima “somos todos iguais” e o reconhecimento de que nas relações praticadas as diferenças são transformadas em desigualdades.

As percepções das crianças entrevistadas a respeito de como as diferenças são transformadas em desigualdades dentro e fora da escola são tratadas na seção seguinte, apresentando as falas sobre essa problemática, bem como o relato de situações envolvendo os conceitos de preconceito, discriminação e racismo.

3.2. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO: AS DIFERENÇAS TRANSFORMADAS EM DESIGUALDADES

Como mencionado em alguns momentos deste trabalho, os conceitos têm uma história e são transformados por ela. Com o preconceito, a discriminação e com o racismo não seria diferente.

Antes de apresentar as falas das crianças sobre o entendimento dos conceitos já referidos, é necessário explicitar os conceitos de preconceito, racismo e discriminação que orientam as interpretações das falas. Neste trabalho os três conceitos são entendidos como construções históricas e sociais, os quais estão intimamente ligados, e permeiam as relações humanas e também as relações entre os países.

As acepções dos referidos conceitos aqui utilizados baseiam-se em estudos referentes às relações étnico-raciais, principalmente naqueles voltados à população negra.

De acordo com Sant' Ana (2001) o preconceito constitui uma opinião preestabelecida, que é influenciada e mesmo imposta pelos contextos históricos e educacionais. O preconceito é uma forma de regulação das relações entre as pessoas em sociedade. Em outras palavras, os preconceitos definem as idéias ou julgamento que fazemos das outras pessoas.

Enquanto o preconceito se encontra no plano das idéias, a discriminação refere-se à concretização ou materialização dos preconceitos. Há, portanto, uma forte relação entre preconceito e discriminação, como aponta Munanga (2000).

A discriminação é uma forma de tratamento desfavorável dispensado a certos grupos ou pessoas, pautando-se na idéia de que o “Outro³⁸” é inferior e por isso deve ser tratado como tal.

Com relação ao racismo, neste trabalho ele também é concebido como uma prática discursiva carregada de historicidade, e que “tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza”. (HALL, 2003, p. 69).

Tais termos estão diretamente relacionados com o modo como percebemos e lidamos com as diferenças, sejam elas “raciais”, culturais, de classe, de gênero, religiosas ou de escolhas sexuais. Deparamo-nos novamente com contradições e tensões, que como já explicitamos não são novidade, mas que com a globalização assistimos à proliferação e à volta de velhos preconceitos, racismos e discriminações. Começemos, então, pelo conceito de “raça”.

De acordo com Hall (2003), o retorno da questão multicultural tem “efeitos disruptivos”, os quais afetam profundamente conceitos como “raça”, “etnia”, cultura e identidade.

Para ele, ainda que “raça” não seja um conceito biológico científico, atua como fator determinante dos lugares ocupados pelas pessoas nas diferentes sociedades. Defende que

“Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Contudo como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p.69).

³⁸ Outro, neste caso, é o outro-desigual como abordado no Capítulo 2. Ou seja, aquele que tem sua diferença transformada em desigualdade.

Desta forma, ocorre um efeito de “naturalização” das posições e condições de vida de algumas pessoas em detrimento de outras. Assim, é “natural” que alguns povos vivam de forma subumana e nem tenham direito a ter direitos, pois são considerados “naturalmente” inferiores. Segundo Guimarães (2005), cada povo produz modos de “naturalizar” as hierarquias sociais – pretensamente isentas de interesses –, e que, principalmente por meio da linguagem, tornam as desigualdades também naturais.

Corroborando a idéia de Hall sobre “raça”, Guimarães (2005) ao tratar da questão do racismo brasileiro utiliza o conceito de “raça” como “um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais (...) e limita-se, portanto, ao mundo social”. (ibid, p.11).

Guimarães argumenta que há “raças” evidentes em alguns países e em outros há formas de torná-las sutis, e mesmo, de fazê-las pretensamente desaparecer. No primeiro caso, poderíamos citar os Estados Unidos e a África do Sul, nos quais os regimes de *apartheid* agiram de forma intensa e deflagraram conquistas importantes dos direitos civis pelos movimentos negros. No segundo grupo, destacamos o Brasil como país que forja uma identidade nacional, baseada na miscigenação de três “raças”, mas que nega a distinção feita entre elas na sociedade.

Para esse autor, “raça” é um conceito novo, que toma corpo a partir do século XIX, notadamente baseada em teorias biológicas que diferenciam e classificam as “raças” humanas, sempre relacionando os aspectos físicos à capacidade intelectual e à moralidade. Segundo Guimarães (2005), “trata-se de um sistema de marcas físicas (percebidas como indelévels e hereditárias), ao qual se associa uma “essência”, que consiste em valores morais, intelectuais e culturais”. (ibid, p.30).

Ainda sobre a noção de “raça”, Santos³⁹ (2002) argumenta que desde as grandes navegações no século XV e a descoberta do “Novo Mundo” as sociedades européias “investigam” os habitantes por elas encontrados nestas terras. Aliando a estranheza causada pelas diferenças físicas e culturais desses “nativos” aos interesses de conquista de suas terras, forjou-se a invenção de “raças” humanas, classificadas em superiores e inferiores, com base, sobretudo, nas ciências biológicas. Uma invenção como construção humana, por isso histórica e social, carregada de intencionalidade por seus responsáveis, como forma de tornar um discurso verdadeiro

³⁹ Em seu livro *A invenção do ser negro – um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros* – Santos descreve, com riqueza de detalhes, como as idéias iluministas influenciaram e orientaram a “racialização” da humanidade, justificando a dominação e exploração de povos não-europeus, principalmente dos negros, tomados sempre como naturalmente inferiores devido a sua “raça”.

e por isso não contestado. Segundo ela, as idéias iluministas são as principais responsáveis pela “invenção do ser negro”. Um “ser negro” essencializado e sempre associado ao que é mau, deplorável, imoral, feio, incapaz, o que, justificava sua exploração e submissão.

Para Silva (2005) a experiência de “ser negro” e tornar-se negro são dois processos distintos, marcados pela tensão, pois

A primeira, construção forjada por alheios à experiência de ser negro, tem sido utilizada para naturalizar a pretensa inferioridade dos negros. A segunda diz respeito ao esforço dos negros para tornar positiva a designação que desqualifica e diminui – negro – e assumi-la como integrante de identidades históricas. (SILVA, 2005, p.45).

E nesse ponto específico, encontramos-nos diante de muitas tensões e inquietações: como forjar uma identidade negra positiva em meio a um discurso de inferioridade engendrado durante séculos e perpetuado em ações preconceituosas, discriminatórias e racistas que ainda são, infelizmente, tão comuns? Como não pensar em nossas atitudes cotidianas diante daqueles que designamos como “Outros”, quer nas relações profissionais, amorosas ou de amizade? Como não pensar que os rumos da história da humanidade poderiam ter sido outros se muitas “verdades” em que acreditamos e que disseminamos não tivessem sido inventadas? Por que a humanidade tem a necessidade de “racializar” suas relações?

Hall (2003, 2005) e Guimarães (2005) defendem que cada povo tem um modo de “racializar” a sua sociedade. Alguns o farão por meio das castas, outros se baseando nos fenótipos. O fato é que, em todos os casos, as diferenças são tratadas de modo hierárquico, no modelo superior/inferior. Ambos argumentam que após a Segunda Guerra Mundial, “raça” deixa de fazer parte dos discursos (públicos e particulares), preferindo-se utilizar o termo “etnia”, uma vez que “raça” não é visto como conceito científico e que principalmente a Biologia, argumenta não existirem “raças” distintas, mas sim uma raça: a humana. Assim, opta-se pelo termo “etnia” para marcar as diferenças entre os povos, não se restringindo somente às compleições físicas, mas aos aspectos culturais.

Neste estudo o termo étnico-racial é utilizado para marcar a relação entre “raça” e etnia. Aqui, “raça” é entendida como uma construção histórica e social, forjada nas tensas relações entre brancos e negros – embora não se restrinja a esses grupos –, mas que também remete às características físicas (cor de pele, textura do cabelo etc.) como fonte de discriminações, de preconceitos e de racismos. O termo “étnico”

indica as tensões de cunho cultural (expressas nos costumes, na língua, na religião, nos valores e nos princípios) que diferenciam os povos.

Contudo, “raça” atua fortemente – e perversamente – no cotidiano das pessoas, definindo os modos como são tratadas. Não podemos esquecer que a noção de “raça” é o fulcro do conceito de racismo, o qual opera como forma de desigualdade e exclusão, interferindo nas relações inter-pessoais, como é evidenciado nessas falas das crianças participantes da pesquisa:

Racismo é maltratar as pessoas que são de cor diferente e não deixar participar das coisas. No caso que você leu se ela (a menina) não fosse negra ela iria entrar no grupo, sem problemas. Eu aprendi sobre isso na escola. MARCOS – PARDO- 10 ANOS.

Racismo eu acho que é uma pessoa não gosta dela porque ela é de outra cor. Tipo assim: eu sou branca, você é negra, eu vou te discriminar porque você não é da minha cor, não é igual a mim? Porque não sei o quê? Você é de um jeito, eu sou de outro, e eu por causa disso não vou querer ser sua amiga? Não. Eu não posso fazer isso, porque você é igual a mim. Aprendi isso aqui na escola. MILENE – PARDA – 10 ANOS.

Para mim, racismo é como: um cachorro é diferente de um gato, certo? Você vai tratar os dois com o mesmo amor, você vai dar comida, você vai dar água. Você não vai maltratar o gato e deixando o cachorro lá quietinho, só porque ele é de raça, ou o gato é de raça e o cachorro não. Eu trataria dos dois do mesmo jeito. Com as pessoas deveria ser do mesmo jeito. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS.

Racismo é uma pessoa que não gosta de pessoa negra ou branca, ou quem é negro e não gosta de branco. A pessoa não gosta da outra, só porque ela é diferente. Só que ninguém é diferente, todo mundo é igual. MICHEL- BRANCO – 10 ANOS.

Dessas falas depreendo que a noção de “raça” altera a idéia de ser humano, uma vez que destitui de humanidade aquele a quem foi “dada” a marca da inferioridade, uma marca baseada em aspectos físicos (nesse caso específico, a cor negra). Fica evidenciada aqui, uma das características do racismo à brasileira, que tende a manifestá-lo com repulsa e atribuição de inferioridade à cor.

Contudo, não concordo que o racismo no Brasil possa ser reduzido ao preconceito de cor, pois há uma combinação entre esse aspecto aos culturais. Portanto, cor/raça fazem parte de ideologias raciais. Nas palavras de Guimarães (2005):

De fato, não há nada de espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros.

Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos, ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso funcionam como critérios de marcas classificatórias. Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais. (GUIMARÃES, 2005, p.47).

Para fins de estudos demográficos, a classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a oficial do Brasil, que adota como critério básico que a coleta de dados se baseie na autodeclaração. Essa coleta de informações permite um padrão de comparação nacional oficial. Para propósitos estatísticos, considerando-se que a flexibilidade da classificação de cor no Brasil torna difícil diferenciar ambos os grupos, e também a proximidade em termos de indicadores sócio-econômicos entre os dois grupos, os pesquisadores consideram geralmente pretos e pardos juntos, como uma única categoria. Segundo os critérios do IBGE o quesito é denominado de “cor ou raça” e não apenas de “cor” ou apenas de “raça”, porque as categorias que englobam podem ser entendidas pelo entrevistado de forma bastante diversa, tornando a questão complexa. Ou seja, envolve elementos de atribuição de “identidade” e de “percepção”. O termo “raça” co-existindo com o de cor mostra também, como no Brasil os conceitos tendem a ser difundido de acordo com alguns interesses e com o momento histórico.

Podemos pensar que a discussão travada nesses últimos anos sobre a implementação de ações afirmativas e os argumentos de alguns grupos, contrários a tal medida, atestam o desconforto que temos em admitir que desde o processo de colonização do Brasil somos uma sociedade marcadamente racializada e usamos a cor/raça como operante simbólico para determinar nossas ações e os lugares que as pessoas ocupam dentro dessa sociedade. Tais argumentos negam, inclusive, o caráter histórico dos conceitos de “raça” e de racismo.

O entendimento do que é racismo, tal como verbalizado pelas crianças, revela-o como forma de desigualdade, sendo motivo de maltratar as pessoas, de negar o direito à participação em um grupo, como falou Marcos. Verifiquei, também, que percebem que as pessoas não recebem o mesmo tratamento, por causa de suas diferenças como é evidenciado por Ana Karyna quando diz: “Eu trataria dos dois [referindo-se ao exemplo do tratamento dado ao gato e ao cachorro] do mesmo jeito. Com as pessoas deveria ser do mesmo jeito.”

Observei ainda, que ao explicarem o conceito de racismo, as crianças o misturam ao ato de discriminar e ao preconceito, o que evidencia uma relação

intrínseca aos três conceitos, ainda que guardadas as especificidades de cada um. Além dessa relação, a tensão entre igualdade e diferença é reencontrada na fala de Milene: “Eu vou te discriminar porque você não é da minha cor, não é igual a mim? (...) Você é de um jeito, eu sou de outro. (...) Eu não posso fazer isso, porque você é igual a mim”, ou seja, ela recorre ao reconhecimento da diferença, mas indica uma busca contrária de um “Outro” “igual a mim”. Ou seja, é um discurso que pretende transformar a diferença em igualdade, e isso é o mesmo que negar as diferenças.

É importante lembrar que além de serem perguntadas sobre o conceito de racismo, também procurei saber onde e como as crianças aprenderam sobre ele. Dos 14 entrevistados, apenas 5 explicitam que aprenderam sobre o tema na escola, 7 não falam como e onde aprenderam e 3 dizem que aprenderam em livro, por meio da televisão ou com a família, como vemos nestas falas:

Racismo: Eu assisto muito jornal, novela, essas coisas. E racismo é uma pessoa que não gosta de negro, fica ofendendo, xingando. Na escola a professora fala que não pode ofender as pessoas negras porque elas são iguais a nós. RENATO- BRANCO – 10 ANOS.

Sobre racismo eu ouvi falar pela minha mãe. Ela falou gente racista também vai para a cadeia e que é feio. BRUNO – BRANCO – 10 ANOS.

Especialmente na fala de Bruno, notei algo que é muito forte no racismo à brasileira: a vergonha de ter racismo e o silêncio que acomete muitos ao serem perguntados sobre isso, como fica evidenciado na entrevista com José:

Racismo (silêncio intenso). É uma cor diferente da minha. JOSÉ – PARDO – 12 ANOS

No Brasil durante muito tempo – e ainda hoje também – falar sobre cor/raça foi algo sempre temido e tido como falta de educação. Mais do que isso, tocar no assunto é mexer na ferida aberta que é a questão étnico-racial em nosso país, pois mesmo com todas as discussões travadas nos últimos anos, o mito da democracia mostra seus resquícios.

Discuti isso (CRUZ, 2006) em outro trabalho⁴⁰ sobre as percepções de mães de crianças de uma escola de Educação Infantil a respeito da inclusão do quesito cor/raça⁴¹ no Censo Escolar de 2005. Percebi o grande incômodo de muitas

⁴⁰ O trabalho foi desdobramento de uma monografia orientada pela Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (UFSCar) no curso de *Especialização em Educação Infantil: pesquisa e gestão do cotidiano escolar*, realizado pela UFSCar no período de 2004/2005.

⁴¹ O Ministério da Educação, por meio da Portaria INEP 156 de 20 de outubro de 2004, determinou que as escolas incluíssem na ficha de matrícula a informação sobre cor/raça dos alunos, atendendo uma demanda histórica dos movimentos ligados à questão.

mães ao declararem a cor/raça de seus filhos e filhas, bem como os critérios para definir tal classificação. Além de atitudes de desconfiança do porquê dessa declaração, algumas mostraram-se indignadas com tal pergunta, principalmente pelo fato de partir da escola – um espaço que evita tocar nesses assuntos. Como negar que vivemos em uma sociedade racializada se a simples pergunta: “Qual é a cor/raça do seu filho ou filha” causa tantas reações contrárias e desconforto?

Ficava mais uma vez evidenciada a força do discurso do mito da democracia racial, que ao negar o racismo em nossa sociedade reforça as desigualdades e as torna “naturais” e fruto da incapacidade individual das pessoas. O mito da democracia racial no Brasil opera como determinante à concepção de nação e de povo engendrada, principalmente, com a instituição do regime republicano, assentado no ideal de cidadania, democracia e de igualdade para todos no plano formal, mas que na realidade nega direitos e convive com as desigualdades.

Dentro da lógica do racismo há um conceito imprescindível: o preconceito, pois os pensamentos que temos sobre quem tomamos por inferiores depende da época, da educação e do meio onde os preconceitos são disseminados. Assim, como afirma Munanga (2001), os preconceitos, são múltiplos e regulam as relações entre as pessoas, operando também dentro da escala superior/inferior.

As crianças entrevistadas enfatizam o preconceito de cor existente em várias situações que terminam em atitudes discriminatórias. Confirmam em suas falas que as discriminações são fruto dos preconceitos, e indicam que as relações com determinada pessoa passa pelo pensamento pré-estabelecido que fazemos dela. Assim, podemos não conversar com uma pessoa negra, pobre ou homossexual por concebê-la como alguém inferior, de conduta duvidosa e que, portanto, não pode fazer parte do nosso círculo de relações. Demonstrem, ainda, a presença de preconceito com relação à escolha sexual, classe social e tipos físicos, como vemos:

Preconceitos de vários tipos. A pessoa pode ser negra, branca. Só porque às vezes a pessoa é negra, ou é pobre, a pessoa não quer andar com ela. Coisas assim. No preconceito a pessoa só porque ela é rica ou porque ela se veste melhor aí ela acha que é melhor do que os outros. JULIANA– PARDA – 10 ANOS.

O preconceito é quando a pessoa está querendo participar de uma coisa e os outros não deixam só por causa da cor dela que é diferente, ou por causa de alguma coisa. Tem preconceito contra mulher que casa com mulher, homem que casa com homem. Acho que esse tipo de preconceito ainda existe no Brasil. MARCOS – PARDO- 10 ANOS.

Preconceito é quase a mesma coisa que racismo. É ser preconceituoso com a pessoa. Tem uma pessoa negra e você não

fala, faz nada com essa pessoa, porque ela é dessa cor. KAUÃ – BRANCO – 10 ANOS.

A partir dessas falas podemos pensar que assim como o racismo, os preconceitos estão intimamente ligados ao que pensamos das outras pessoas e ao significado atribuído socialmente a determinadas características, físicas ou culturais.

Em nossa sociedade – e em todas as do mundo – convivemos com vários e diferentes tipos de preconceitos, os quais via de regra, possuem sempre um modelo ideal, um padrão, que serve como comparativo àquilo que foge da “normalidade”.

No caso específico do preconceito relacionado à cor/raça, podemos ver que estes estão associados aos discursos e “verdades” inventadas sobre os povos negros. Assim, a cor negra/preta, bem como outras características físicas como formato do nariz, tipo de cabelo estiveram desde o princípio do processo de escravização associados à feiúra, imoralidade, sujeira, incapacidade, animalidade. Além dos aspectos referentes às características físicas, presenciamos em nosso cotidiano, o quanto as culturas africanas são tidas como inferiores, e, muitas das vezes, vistas como inexistentes. É evidente, que as manifestações preconceituosas com relação à estética do corpo negro ou a sua cultura não acontecem de forma tão declarada, pois o preconceito existente no Brasil se caracteriza também, pelo “preconceito de ter preconceito”.

Desta forma, o “preconceito de cor” só pode ser entendido dentro de uma sociedade onde o *continuum* de cores tenha um significado e esteja relacionado à hierarquia social e das relações entre as pessoas.

No Brasil, em especial, a cor e o tipo de cabelo sempre influenciaram e, por vezes, determinaram os lugares ocupados pelas pessoas, bem como suas chances de ascensão na vida social e nas relações interpessoais de modo geral.

Gomes (2002) tomando o cabelo afro e o tom de pele, como construção da identidade negra, atenta para o fato de que no período da escravidão, esses dois traços físicos definiam as relações entre senhores e escravos. Essas “qualidades” sugeriam também o “branqueamento” como fator que poderia levar o negro à alforria, ou seja, quanto mais próximo da aparência do branco, mais longe da senzala. Além disso, o cabelo mais liso e a pele mais clara possibilitavam ao mestiço ascender socialmente e, em alguns casos, até ser reconhecido como branco pela sociedade.

Gomes argumenta que o tipo de cabelo é mais importante do que a cor da pele. Daí, o chamado cabelo “ruim” para caracterizar o cabelo crespo e o cabelo “bom” como esteticamente aceitável.

Todavia, não podemos esquecer que cor e cabelo possuem um papel importantíssimo no processo de formação da identidade negra. Entendemos que as

identidades não são algo fixo, imutável e dependem – e muito – das relações que temos com as outras pessoas. Concebemos, ainda, identidade em seu caráter múltiplo, e cambiante, “(...) como uma produção que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora, da representação”. (HALL apud SILVA, 1999, p. 25).

Sendo o campo das representações marcado por relações de poder e pelos significados, como construir uma identidade negra positiva se essas representações e significados do que é “ser negro” são negativos? Como sentir-se e ser tratado como gente se as diferenças estampadas na identidade não negadas ou tidas como inferiores?

Tais questões passam pelo reconhecimento das diferenças. Não um reconhecimento como “data folclórica” ou “dia do/da”, mas um reconhecimento das diferenças no ser humano, sem que essas o desumanizem por meio do preconceito. Para tal, precisamos repensar como temos vivido nossa etnicidade e como temos percebido e reconhecido as demais. Para McLaren:

(...) as pessoas precisam repensar as relações entre identidades e diferença. Elas precisam compreender sua etnicidade em termos de uma política de localização, posicionamento e enunciação.(...) A identidade de uma pessoa, seja preta, branca ou latina tem a ver com a descoberta da etnicidade desta pessoa.(MCLAREN, 1999, p.74)

Defendo aqui que a construção de uma identidade positiva – seja ela qual for – não pode acontecer de forma “guetificada”, mas na relação e descoberta constante de um “Outro” que, embora diferente de “mim”, é pleno de humanidade. Nesta relação não precisamos deixar de ter ou viver a identidade que escolhemos, e nos transformarmos no mesmo que o “Outro” e vice-versa. É só em relação com o “Outro” que podemos compreender a nós mesmos.

Desta forma, a construção das identidades é parte constituinte do movimento da alteridade. Segundo Todorov (1983, p.183), tal processo pode ocorrer em três eixos. No primeiro eixo baseamo-nos no julgamento de valor: o outro é bom ou mau, gosto ou não dele. No segundo, aproximo-me ou distancio-me desse outro, podendo identificar-me com os seus valores, ou tentar assimilá-lo à minha imagem e semelhança, ou então, fico indiferente a ele. No terceiro eixo, posso ignorar ou conhecer a identidade do outro, podendo existir gradações infinitas desse conhecimento.

Esses três eixos podem ser ilustrados na seguinte fala e expressam a relação do preconceito com a maneira como vemos as outras pessoas e nós mesmos:

Preconceito, por exemplo: eu posso ter o cabelo ruivo e a minha colega loira vem e fala:” o cabelo da E... é feio e o da T... é bonito. Aprendi na escola também. Na minha classe um menino chamou o outro de palito e esse menino que foi discriminado chamou o outro de preto. Aquilo foi horrível, porque primeiro, eles são amigos; segundo, eles não tinham nada que falar isso, porque todos são iguais; terceiro, que isso não tem importância, se é magro, se é preto, é branco, é gordo, se um tem o cabelo curto, longo. Somos todos iguais, isso não importa! Bom, a professora ouviu e foi tomar uma providência, claro. Foi, falou, conversou com a gente, falou que isso não é certo, porque (vou falar pela centésima vez): somos todos iguais. Não tem jeito de chamar uma pessoa de amarela só porque ela é diferente de você. Vai deixar ela de lado? Não, né? Inclusão. Vamos por essa palavra: inclusão. Põe essa pessoa no meio de você. Põe ela no grupo, brinca com ela, conversa com ela. Ela é a mesma coisa. Ela é igual à gente. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS.

Nesta fala Ana Karyna lança mão de uma palavra muito em moda nos últimos anos: inclusão. O discurso inclusivo de Ana é veiculado constantemente pela mídia – inclusive por meio de novelas –, e está presente em políticas públicas sociais e educacionais. Esse discurso repleto de boas intenções esbarra no que a menina anuncia ao final: “Ela é a mesma coisa. Ela é igual à gente”. Isso pode significar que as diferenças não existem e se por acaso alguém as perceber elas devem ser abafadas para que as pessoas sejam incluídas, quer nas brincadeiras, num grupo. Por que a menina não usa o discurso de que “todos somos diferentes” e devemos estar incluídos?

A fala que apresento a seguir, também ilustra os eixos de percepção das diferenças, e permite identificar que a defesa do direito à diferença sem que essa seja motivo de preconceito:

Preconceito eu sei mais ou menos. Entendi que a pessoa assim. É quase a mesma coisa que racismo. Por exemplo: a pessoa é gay, aí a outra pessoa fica tirando o sarro dela, zoando com ela. Mas como eu vou mudar se a pessoa quer ser assim. Eu não posso ter preconceito dela, porque se a pessoa quer ser assim, é um direito dela se ela quer assim. MILENE – PARDA – 10 ANOS.

Identifico nesse discurso particular de Milene, o que Ortiz (2007) e Hall (2003, 2005) argumentam sobre a proliferação de discursos sobre o direito à diferença como algo bom. Um discurso presente em vários documentos internacionais e nacionais. É interessante perceber, que isso confirma as próprias contradições e

tensões do nosso tempo: buscando viver as diferenças e tendo-as como valor, ao mesmo tempo continuando a usá-las como fator desencadeante de desigualdades.

No Brasil, principalmente, que ainda acredita viver uma “democracia racial” – mesmo que as pesquisas mostrem o contrário – não podemos desvincular preconceito de discriminação, pois, via de regra, tendemos a discriminar (de forma sutil ou explícita) as pessoas em relação às quais temos um julgamento prévio negativo.

A discriminação baseada na idéia de “raça” nas relações entre as pessoas pode ser evidenciada nessas falas:

Ah, discriminação, quando não quer andar com a pessoa porque ela é negra, é pobre. Meu pai já sofreu discriminação porque é negro. Minhas amigas da outra escola falaram: “Credo! Ele é seu pai?” Isso foi discriminação, porque elas não gostaram dele porque ele é assim. Aprendi na escola e também em casa. Minha mãe conversa comigo sobre isso. E na escola a professora já explicou um pouco o que é isso e que não pode fazer isso. JULIANA– PARDA – 10 ANOS.

Para mim, discriminação é quando a pessoa foi maltratada, deixada de lado por causa da sua cor. MARCOS – PARDO- 10 ANOS.

Discriminação é quando uma pessoa bate na outra porque ela é negra. WESLEY- PARDO – 10 ANOS.

Discriminação eu aprendi com a minha mãe. É quando uma pessoa, igual na história que você leu, a outra não deixa sentar junto. IASMIN- PARDA – 10 ANOS.

A discriminação que é evidenciada nas falas dessas crianças é a exteriorização e a materialização do racismo e do preconceito. Uma discriminação que pode unir cor/raça à classe social como estigma da inferioridade, como aponta Juliana. As falas de Marcos e Wesley indicam a cor negra tomada como fator de exclusão, e, portanto, discriminação e como forma de violência física e moral, ao bater ou deixar de fora quem é possuidor de tal característica.

Como alerta Munanga (2001) a discriminação é uma forma de violação dos direitos das pessoas com base em critérios baseados na “raça”, sexo, idade, opção religiosa ou sexual. É uma ação que ao fazer ou deixar de fazer algo, “nega a humanidade do ser humano”, que o “coisifica”, tira sua “gentidade” como alerta Paulo Freire e está indicado nesta fala:

Discriminação é você excluir a pessoa, não querer ficar com ela, ter vergonha de ficar com ela. Discrimina ela, exclui ela do grupo. Aprendi na escola. Porque todas as professoras desde a 2ª série até onde eu estou, elas sempre davam livro de História e elas contavam histórias dos negros, que os brancos judiavam dos negros. Aí eu já percebi que era tipo uma discriminação, porque só por causa disso.

eles faziam os negros trabalharem e se não trabalhassem eles batiam neles, que jogavam eles fora, vendia como se fosse um objeto, como se não fosse gente. Já está discriminando. Porque não podia sair, ir aos mesmos lugares que os brancos iam. Então, já excluiu. É discriminação. MILENE – PARDA – 10 ANOS

A experiência de estar com “Outro”, em relação, não pode ser desvinculada do que é a discriminação. É na relação com esse outro que ou me aproximo dele para com ele aprender, ou o excluo e discrimino por ser diferente de mim. Estas atitudes discriminatórias também não são “naturais”, mas sim construídas histórica, social e culturalmente. A discriminação contra os negros e negras, os indígenas, os judeus, homossexuais, contra as mulheres, só pode ser entendida dentro e a partir do processo histórico da humanidade.

As discriminações e os preconceitos só podem ser entendidos nas relações travadas entre os seres humanos, a partir dos eixos de alteridade, nos quais podemos incluir esse “Outro” (não para torná-lo igual), mas percebê-lo como gente, como sugerem as falas:

Discriminação eu aprendi muito em casa e na escola. Isso é um pouquinho de cada coisa. É um pouquinho de preconceito. Então, arrasta esse preconceito para lá e traz a inclusão. Para mim é você achar uma pessoa diferente de você e discriminar, tipo xingar a pessoa. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS

Discriminação é assim. Quando tem parada gay e todo mundo acha que não é normal. Tem homossexuais e todo mundo acha que não é normal e isso também é uma discriminação. Eu aprendi no livro. Na escola eu aprendi que não importa a cor, porque todos nós somos gente do mesmo jeito. CAMILE – NEGRA – 10 ANOS

O que apresentei até o momento corrobora a idéia de que não podemos mais sustentar a crença no mito da democracia racial e que explicitar seus mecanismos preconceituosos, discriminatórios e racistas, pode ser uma forma de destruí-los, bem como uma das tentativas de “desnaturalizar” o que desde sempre foi tomado como “natural”. E são muitas as tentativas de desnaturalização, desde a resistência dos povos negros durante a escravidão aos movimentos negros que se constituíram como forma de luta por direitos e contra as desigualdades.

Como percebemos nas falas das crianças, as verdades inventadas ao longo da história da humanidade sobre os negros e que forjaram um “ser negro” inferiorizado persistem. Persistem nos índices que mostram as desigualdades de renda, de educação, mortalidade infantil, qualidade de vida. Persistem no imaginário das pessoas, sejam elas brancas ou negras. Persiste no olhar que despreza a aparência física ou que desqualifica manifestações culturais. Persiste nas palavras e

atitudes cruéis ao não permitir a entrada em determinado local. E isso, nada tem de natural.

3.3. RELATOS DE SITUAÇÕES ENVOLVENDO PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO: QUAL É A PARTE QUE CABE AO CURRÍCULO “NESTE LATIFÚNDIO⁴²”?

Na introdução deste trabalho mostrei que vários estudos e pesquisas vêm comprovando o que muitos, dentro e fora da escola, ainda continuam a negar: na escola existe preconceito, discriminação e racismo, sim! Melhor dizendo, existem preconceitos, discriminações e racismos, no plural, assim como tantas são as diferenças transformadas em desigualdades.

Contudo, é preciso ouvir as vozes vindas de dentro da escola, principalmente em se tratando de quem, via de regra, é pouco ou nunca ouvido, como é o caso dos/as estudantes. Acredito que ouvir os meninos e as meninas, os/as adolescentes e jovens seja uma importante contribuição no enfrentamento da problemática étnico-racial na escola. Um ouvir de acolhimento e de importância ao que é falado ou contado.

Acreditando nessa premissa, solicitei a cada criança entrevistada que contasse uma situação ocorrida na escola envolvendo preconceito, discriminação ou racismo. Tal situação poderia ter sido vivenciada por ela própria ou não. Pedi, ainda, que relatasse como a referida situação foi resolvida pela escola.

É importante lembrar ao leitor e à leitora que ao trazer esses relatos não o faço apenas como denúncia – ainda que seja necessário mostrar que tais fatos são uma constante na vida escolar. Faço-o como escuta a partir de quem está dentro da escola e pretende compreender tais situações.

A interpretação que faço, a partir dos relatos e à luz das teorias que sustentam esta pesquisa, é a de que as relações étnico-raciais, na escola, são marcadas por um discurso igualitário e por experiências pautadas nas desigualdades, sendo o preconceito, a discriminação e o racismo uma constante, principalmente com relação aos negros e às negras.

As situações relatadas pelas crianças revelam uma percepção muito nítida delas sobre as relações que permeiam as salas de aula. Revelam como tantos e tantas estudantes são tratados/as por seus pares de maneira preconceituosa e

⁴² Expressão utilizada pelo escritor brasileiro João Cabral de Melo Neto na obra “Vida e Morte Severina” (1954).

excludente, devido, principalmente, ao fenótipo negro – e que as crianças percebem isso.

Algo que chama muito a atenção nas falas mostra o que Gomes (2000) nomeou de “dupla inseparável”: cabelo e cor da pele. Vê-se aqui, que para designar uma pessoa “preta”, sempre é referido o tom escuro de sua pele e o seu cabelo “ruim”.

Gomes (2002) aborda tal questão em pesquisa realizada nos salões de beleza de Belo Horizonte, Minas Gerais, tomando o cabelo afro e o tom de pele como elementos principais na construção da identidade negra. Segundo a autora, no período da escravidão, cabelo e tonalidade da pele definiam as relações entre senhores e escravos, pois quanto mais claro o tom de pele e cabelos mais lisos, maior a proximidade da casa-grande. Essas “qualidades” sugeriam também o “branqueamento” como fator que poderia levar o negro à alforria, ou seja, quanto mais próximo da aparência do branco, mais longe da senzala. Além disso, o cabelo mais liso e a pele mais clara possibilitavam ao mestiço ascender socialmente e, em alguns casos, até ser reconhecido como branco pela sociedade.

Gomes atenta para a contextura do cabelo na classificação de uma pessoa na sociedade, pois quanto menos crespo mais próxima esta pessoa está do padrão estético branco. Indica, ainda, que o tipo de cabelo é mais importante do que a cor da pele.

O cabelo e o tom de pele são, então, elementos que servem para classificar quem é branco e quem é negro no Brasil, além de contribuírem fortemente para o sentimento de pertencimento ou negação da ascendência africana, o que está diretamente ligado à questão da formação de identidades. Podem, ainda, ser fontes de exclusão e depreciação das pessoas que possuem pele escura e cabelo “ruim”. É o que demonstram as seguintes falas:

A menina tinha o cabelo cortado. A mãe dela cortava o cabelo dela bem bonitinho, bem baixinho. As meninas achavam (as que tinham o cabelão) e achava assim, que só porque ela tinha o cabelo pequeno elas não podiam ser amigas. Porque essas meninas também se achavam⁴³. Elas tinham roupa de marca e essa menina também ela era meio pobre. (...)Era um cabelo crespo. A menina era negra. A professora uma vez, falou para fazer grupo de menina contra menino para ter uma disputa. Ai, as meninas não queriam aceitar ela, só por causa do cabelo dela. A professora insistiu e ela fez mais pontos. As meninas falavam assim com a menina: “Você, seu cabelo, ó. Você dever lavar com sebo.” Falava coisa assim para ela. A menina se trancava e ficava sozinha num canto. Depois a professora conseguiu fazer com que as meninas conversassem com ela, porque a menina ela tirava nota boa. Ela conseguia pensar melhor. As provas dela eram tudo 10, 10, 10... Depois que a professora falou: “Mariana, 10!”

⁴³ O termo “se achavam” é uma gíria infanto-juvenil para designar pessoas que se julgam superiores as demais.

As meninas quiseram conversar com ela. Por causa da nota dela. JULIANA– PARDA – 10 ANOS

A professora mandou formar par com a menina branca e a menina não aceitou ela como par. Elas se deram bem, porque ela viu que a menina era legal. Não só por causa da cor. IASMIN – PARDA – 10 ANOS

Um dia tinha uma menina que ninguém conversava com ela e ficava tirando o sarro dela porque ela chupava chupeta. Ninguém falava com ela. Eu não ficava tirando o sarro dela, eu ajudava ela. E aí eu fiquei bravo com meus colegas. A professora falava para parar, porque era a mesma pessoa, que era só a cor que mudava, era um ser humano. Mas não adiantava falar isso, eles continuavam do mesmo jeito. Mesmo depois nas outras séries as outras crianças continuaram sem gostar dela. E as professoras continuam falando que não pode, porque é ser humano. KAUÃ – BRANCO – 10 ANOS

Essas situações indicam que mesmo com o avanço nas discussões sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil, discutir tal temática/problemática continua sendo algo desafiador, pois o discurso utilizado pela maioria dos brasileiros é permeado pelo “mito da democracia racial”, pela idéia de que convivemos bem com a diversidade étnico-racial e cultural.

Na escola o “mito da democracia racial” continua presente, mantendo-se o discurso de que “todos” convivem de maneira harmoniosa, mas as relações vividas entre professores e professoras e estudantes, estudantes entre si e com os demais integrantes da escola, comprovam o quanto isso não é verdadeiro. Ou seja, as diferenças são constantemente transformadas em desigualdades.

É nessa direção que Silva e Monteiro (2000) apontam a escola como espaço social que deve, junto a outras instituições e meios, combater o racismo.

As autoras relatam uma pesquisa realizada por elas com o intuito de analisar a problemática do racismo na escola e promover ações pedagógicas para combatê-lo. Analisam como as crianças e jovens negros são tratados na escola e como isso os atinge e produz identidades tantas vezes negadas por um currículo que silencia a história dos povos africanos e ensina que ser descendente destes povos é algo negativo. Identidade negada na relação entre os estudantes e entre estes e o professor ou a professora, o que pode ser evidenciado na fala de Juliana ao relatar uma situação de discriminação tendo o cabelo como mote para tal: “Você, seu cabelo, ó. Você dever lavar com sebo. Falava coisa assim para ela. A menina se trancava e ficava sozinha num canto”. Como construir uma identidade positiva nessas condições?

Para Silva e Monteiro (2000), a construção destas identidades constitui-se num processo individual e social, pois embora vivido individualmente, se expressa socialmente. Assim, muitas crianças, jovens e adultos negros são, implícita ou

explicitamente, tratados/as como inferiores. As autoras apontam que esse tratamento inferior destinado aos negros, dentro e fora da escola, pode gerar um sentimento de baixa auto-estima ou de negação da própria ancestralidade africana, procurando subterfúgios para se auto-definir.

Os resultados apontados mostram como as ações da escola podem contribuir de forma negativa na construção de identidades negras, pois:

Se os sistemas de ensino, na dinâmica de seu funcionamento, de um lado, deliberadamente ou não, negam aos descendentes de africanos o direito de ser o que são, como identidade étnica e cultural, e, de outro lado, tiram dos professores o direito de tomar decisões a respeito da avaliação e da projeção de currículos, são eles, os sistemas de ensino, fortes agentes de desumanização não só dos grupos marginalizados pela sociedade como dos próprios professores.” (SILVA E MONTEIRO, 2000, p.96)

A negação do “ser” negro – que não se restringe às características físicas – , bem como a forma negativa de perceber o corpo negro é construída, de acordo com Santos (2002), durante a Idade Média e depois no século XIX encontra na ciência sua justificativa.

Esta autora aponta que a cor preta esteve associada ao demoníaco, selvagem e exótico, causando ao mesmo tempo fascínio e terror. A cor da pele do negro delegava a este a “marca” negativa de sua raça em oposição à positividade da cor branca. Deste modo, a cor branca representava a divindade, a luz, a harmonia, a beleza, a perfeição, a inocência, a felicidade. À sua sombra, a cor negra era o símbolo do mal, da feiúra, do vício, da tristeza. “A cor deixa de ser um qualitativo e ganha um caráter essencial, passando a revelar o ser de uma pessoa.” (SANTOS, 2002, p.59).

A cor negra também era motivo de especulação e investigação dos europeus, que tinham como parâmetro sua cor branca e sua cultura, concebida como “civilizada”. Coube à biologia confirmar tais premissas, constituindo o racismo científico, no qual, tanto os aspectos físicos quanto os culturais, forjaram “provas” da inferioridade da “raça” negra em relação à “raça” branca.

Percebemos, então, que essas visões continuam presentes e se manifestam cotidianamente em nossas salas de aula, pelo fato de algumas crianças serem excluídas de atividades em grupo, como relatam Juliana e Iasmin, respectivamente: “a professora conseguiu fazer com que as meninas conversassem com ela, porque a menina ela tirava nota boa. Ela conseguia pensar melhor. As provas dela eram tudo 10, 10, 10... Depois que a professora falou: ‘Mariana, 10!’ As meninas quiseram conversar com ela. Por causa da nota dela.” “A professora mandou formar

par com a menina branca e a menina não aceitou ela como par. Elas se deram bem, porque ela viu que a menina era legal. Não só por causa da cor”.

Nessas falas a “presença negra” das meninas é “aceita” pela intervenção da professora, seja pelo fato de tirar notas boas, e quem sabe ser “útil” às suas novas colegas, ou como submissão à imposição da professora. Já o relato de lasmin indica dois momentos de interação com a menina negra: em um a exclusão e em outro a constatação de que a cor de pele não determina se uma pessoa é “legal” ou não.

A ridicularização também é vista no relato de Kauã, sendo que o motivo da chacota não é bem o fato da menina usar chupeta, mas sim, o fato de ser negra. Revela ainda, que mesmo com os apelos das professoras, desde a Educação Infantil, que “continuam falando que não pode, porque é ser humano”, a menina continua sendo alvo de tais atitudes nas séries posteriores.

Apelidos, baixa expectativa sobre a aprendizagem, índices elevados de reprovação e evasão, ridicularização são situações freqüentemente vivenciadas por estudantes negros e negras, como apontam outras pesquisas. A vergonha, o silêncio diante de tais atitudes também são velhas conhecidas, e por tantas, vezes, nós, professores e professoras, não nos damos conta das conseqüências do que falamos, ensinamos ou silenciemos em nossas aulas, como demonstrado nesse relato de uma das participantes:

(...) Um menino novo ele chama João. Ele era novo e quando ele entrou não sabia muito das coisas e sempre ficava quietinho. Às vezes falavam que ele era burro, falava que ele não sabia nada, que ele não aprendia, porque ele errava e os meninos ficavam dando risada dele. Ele era bem escuro. Outro dia o professor estava lendo a história do Negrinho do Pastoreio, e os meninos colocaram o apelido no menino de negrinho do Pastoreio, porque a pele era bem escura. Ele não gostou. Ele estava quase chorando. Mas não chorou. Ele ficou quieto num canto. O professor falou que não era para chamar ele assim. Falou isso quando o menino faltou. No dia o professor não falou nada, porque não percebeu. No outro dia ele percebeu que o menino estava triste e aí o professor falou que não era mais para falar isso, porque não tinha gostado. Ninguém queria fazer amizade com ele, porque eu acho que os meninos tinham vergonha de ficar com ele. MILENE – PARDA – 10 ANOS

Nesta situação, uma história lida foi um mote para que colegas de turma colocassem um apelido em outro colega negro. A reação do menino negro foi a mesma de tantos outros: vergonha, sentimento de humilhação. Pergunto: como poderia este garoto ter uma auto-imagem positiva, diante de tais situações? Como não pensar no efeito dos materiais utilizados por nós em nossas aulas? E o mais difícil:

como estarmos atentos diariamente a situações inesperadas como essa? De que modo intervir?

Cavalleiro (2000) sustenta que a experiência escolar para os negros é marcada por situações nocivas que dificultam a construção de uma identidade positiva de si mesmo, uma vez que o negro é o “outro”, que não é aceito no grupo, não recebe o afeto e cuidado da professora como as crianças brancas. É ser aquele que não está representado nos murais da escola, o que fica sem par na festa junina. Ser negro na escola tem significado ser “invisível” nas histórias das invenções, das ciências. Às crianças e jovens negros tem sido reservado o capítulo sobre a escravidão do Brasil e o “13 de maio”.

Entretanto, a escola não se resume à sala de aula; também nos pátios e outros ambientes as situações de preconceito, discriminação e racismo se fazem presentes. Contudo, nesses lugares muitas vezes os estudantes não têm o olhar “regulador” do professor ou da professora ou de outro adulto, podendo praticar tais atos sem o risco da punição ou coerção, ainda que muitas vezes sempre haja alguém que relate para um adulto, como é visto nessa situação:

Um dia eu vi um moleque aqui na escola chamando a menina de negra e ela ficou muito triste. Eles estavam no pátio. Um outro menino viu e contou para a diretora e ela chamou os pais dele para conversar. Ah, porque ela ficou magoada, porque é ruim ser negro. Porque não pode chamar uma pessoa de negro. JOSÉ – PARDO – 12 ANOS

Baseados em estereótipos e preconceitos, José afirma que a menina “ficou magoada, porque é ruim ser negro”. Ora, não foi essa ideologia tão bem articulada ao longo de todos esses anos sobre os negros? Como achar que ser negro pode ser bom, se desde a Idade Média sua imagem está relacionada a ser inferior? Como pensar o contrário, se o negro continua não sendo cidadão de direito e de fato?

De acordo com Santos (2002a), com o advento da República o negro tornava-se “cidadão indesejado, cidadão por acaso, por favor e vontade branca, o negro deveria resignar-se à sua condição de estranho à civilidade, de outro indesejável “. (ibid, p.132). Desta forma,

Simultaneamente aos avanços do novo regime, uma nova política vai sendo traçada com relação aos negros. O futuro da nação, a preocupação com a República e seus problemas vão tomando os espaços dos jornais. O negro vai paulatinamente sumindo de suas páginas, como se a paz entre as raças houvesse sido alcançada. Ao grande balbúcio sobre o negro se sobrepõe o silêncio do racismo explícito em gestos e palavras. Passamos, agora, a camuflagem que

propiciava a imagem de harmonia e paz. Esse silêncio significa, principalmente, que já havia um discurso sobre o negro elaborado e absorvido pelo senso comum,; já havia a imagem naturalizada que tornava desnecessário o uso de mais palavras para definir o negro. (SANTOS, 2002, p. 132)

Todavia, não somente pessoas negras são vítimas de preconceito, discriminação e racismo. Como já abordado, podemos lidar de diferentes formas com as diferenças, sejam elas referentes à cor de pele, deficiência física, altura, gordura, magreza, entre outras tantas. Assim, uma pessoa branca pode ser discriminada por sua condição racial – ainda que, como afirma Apple (2002), a branquidade opere como norma. O fato é que, seja qual for a diferença utilizada como justificativa para atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, ela (diferença) estará sendo entendida como desvio da “normalidade”. Podemos perceber isso nos seguintes relatos:

Aconteceram várias vezes comigo. Eu era ainda mais branquinha e a maioria da classe morena e me xingavam e eu ficava constrangida. Também me chamavam de gorda. De repente todo mundo vira as costas para você, ninguém quer saber de você. Teve uma menina que chegou em mim falou:” aí branquela”. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS

Eu nunca vivi ou vi uma situação de preconceito pela cor da pessoa, essas coisas. Já vi outros tipos, como chamar de gordo, de girafa. (...) No outro dia, o menino chamou a menina de girafa, porque ela é um pouquinho alta. A professora falou de novo que não podia falar isso , porque era racismo, assim. Ele falou que não ia mais falar isso e não falou mais nada. KELLY – NEGRA – 10 ANOS.

Dentre as falas até o momento apresentadas, todas as crianças contaram que presenciaram ou vivenciaram situações de preconceito, de racismo ou discriminação. Ainda que algumas relatem situações nas quais as discriminações e preconceitos não tenham como alvo os negros, percebe-se que na negação inicial “eu nunca vi ou vivi” ou “contra negro eu nunca vi”, os conceitos de preconceito, discriminação e racismo são percebidos pelas crianças como mais relacionados aos negros. Somente um menino afirma que isso não ocorre dentro da escola, como podemos ver em seu relato:

Nunca vi nenhuma situação. Na escola não. Isso não acontece. Fora da escola eu já vi. Num jogo de futebol, um jogador chamou o outro de macaco. Eles não gostam dos negros porque eles são brancos, ricos, têm o cabelo liso. BRUNO – BRANCO – 10 ANOS

Seria a escola para ele um “paraíso racial”? Por que os demais percebem tais situações e ele não? Por que fora do contexto escolar ele faz a relação entre raça e classe social “eles não gostam dos negros porque eles são brancos, ricos, têm o cabelo liso” e não a indica nas relações escolares?

Ora, sabemos da força dos discursos. Talvez, este menino tenha incorporado tanto o discurso de igualdade proclamado pela/na escola que não consiga perceber a possibilidade de acontecerem situações neste espaço.

Os relatos indicam, ainda, que as crianças enxergam nas entrelinhas do texto escolar como lidamos com as diferenças e como reagimos às situações de preconceito, discriminação e racismo. As situações que seguem são exemplos disso:

(...) A professora falava para parar, porque era a mesma pessoa, que era só a cor que mudava, era um ser humano. Mas não adiantava falar isso, eles continuavam do mesmo jeito. Mesmo depois nas outras séries as outras crianças continuaram sem gostar dela. E as professoras continuam falando que não pode, porque é ser humano.
KAUÃ – BRANCO – 10 ANOS

(...) Depois a professora conseguiu fazer com que as meninas conversassem com ela, porque a menina ela tirava nota boa. Ela conseguia pensar melhor. As provas dela eram tudo 10, 10, 10... Depois que a professora falou: “Mariana, 10!” As meninas quiseram conversar com ela. Por causa da nota dela. JULIANA – PARDA – 10 ANOS

(...) No dia o professor não falou nada, porque não percebeu. No outro dia ele percebeu que o menino estava triste e aí o professor falou que não era mais para falar isso, porque não tinha gostado. Ninguém queria fazer amizade com ele, porque eu acho que os meninos tinham vergonha de ficar com ele. MILENE – PARDA – 10 ANOS

As situações relatadas indicam um paradoxo: a importância dada à intervenção da professora, principalmente, não está relacionada a uma intervenção pedagógica no currículo. Explico melhor esse raciocínio.

Ainda que muitos dos relatos explicitem que a professora ou professor tomou alguma atitude (conversou, falou que não era mais para falar ou fazer isso, chamou o pai, colocou no grupo), tais intervenções constituem-se apenas como intervenções verbais sobre os fatos ocorridos. Nenhuma criança apontou uma intervenção curricular, como aulas que tratassem do que é preconceito, discriminação

ou racismo, tampouco poucas discussões sobre a problemática na busca de sua compreensão e desnaturalização.

Tal paradoxo pode ser interpretado pelo fato de que, como aponta Pérez Gomez (1998), a escola vive sob o manto da igualdade de oportunidades, da ideologia da competitividade e meritocracia, ao mesmo tempo em que convive com situações de discriminações, classificações como conseqüências das diferenças individuais. Para esse autor isso é “socializar na desigualdade” (ibid, p.21).

Para Pérez Gomez a escola aparece como lugar das contradições e da esquizofrenia, pois ao mesmo tempo divulga-se e inculca-se a idéia de igualdade de oportunidades, mas classifica-se as pessoas, entendidas como culpadas pelo seu fracasso. Além disso, a escola tem o discurso de formar para a participação, enquanto também forma para a submissão. Para ele, tais valores ou ideologias são aprendidos nas relações sociais na escola, havendo semelhança entre a vida social da aula e as relações sociais no mundo do trabalho ou na vida pública. Tais aprendizagens muitas vezes não são tão explícitas, e acontecem além e aquém dos conteúdos explícitos no currículo.

Assim, continuamos a socializar os estudantes apregoando a lógica da igualdade, mas vivenciando condições de desigualdades, e, mesmo com o avanço das discussões sobre diversidade cultural e racismo, no campo da educação este é ainda um assunto evitado por muitos professores e professoras, muitas vezes por ainda acreditar no “mito da democracia racial”.

Muitos acreditam que tais questões não dizem respeito à escola, pois sua função é transmitir os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos pela humanidade e que na escola não há preconceito ou discriminação. Mas, quando falamos em conhecimentos acumulados pela humanidade, temos que nos perguntar: de qual conhecimento estamos falando? Quem é considerado detentor dele? De que humanidade falamos? Se falamos em humanidade, por que consideramos os conhecimentos de alguns povos superiores aos outros? E por que privilegiamos os conteúdos relacionados ao Ocidente?

São perguntas que devemos nos fazer, pois nós, professores e professoras reproduzimos, de maneira consciente ou inconsciente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade, perpetuando estereótipos e legitimando a idéia de “raças superiores e inferiores”, bem como a de culturas superiores e ideais e culturas inferiores que devem ser abolidas. Precisamos questionar as “verdades” inventadas a respeito dos negros que persistem com a força no imaginário de muitas pessoas, como tão

lindamente escreveu e cantou Gilberto Gil na música “A mão da limpeza”⁴⁴ (1984), da qual transcrevo alguns trechos:

O branco inventou que o negro
 Quando não suja na entrada
 Vai sujar na saída, ê
 Imagina só
 Vai sujar na saída, ê
 Imagina só
 Que mentira danada, ê”
 (...)

 Mesmo depois de abolida a escravidão
 Negra é a mão
 De quem faz a limpeza
 Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
 Negra é a mão
 É a mão da pureza.
 Negra é a vida consumida ao pé do fogão
 Negra é a mão
 Nos preparando a mesa
 Limpando as manchas do mundo com água e sabão
 Negra é a mão
 De imaculada nobreza
 (...).

Portanto, é preciso inventar outras verdades sobre os negros, indígenas, asiáticos, bem como sobre outros povos igualmente subjugados e tidos como inferiores. É preciso questionar e abalar nossas certezas sobre esses povos. “Inventar” e contar outras histórias e outras “verdades”. Esta é a parte que cabe ao currículo “nesse latifúndio”. Como a escola, e nós como professores e professoras, podemos fazer isso? Como estamos tratando esses “Outros” povos nos currículos que temos construído e, portanto, nos conteúdos que temos ensinado ou naqueles que temos silenciado e negado? Quais as possibilidades de construção de currículos

⁴⁴ © Gege Edições Musicais Ltda (Brasil e América do Sul) / Preta Music (Resto do mundo) - BRWMB9900483. Encontra-se no website: www.gilbertogil.com.br, acessado em março de 2008.

intermulticulturais? Algumas dessas incertezas, desafios e possibilidades serão apresentadas no próximo capítulo, a partir de sugestões das crianças entrevistadas.

Todavia, vale retomar o título desse Capítulo: *O currículo e as situações de discriminação, preconceito e racismo: entre o proclamado e o vivenciado*, a fim de explicitar que na escola co-existem um discurso de igualdade proclamada e pretendida por meio do currículo e a vivência de situações de preconceito, discriminação e racismo, que transformam as diferenças em desigualdades. Assim, fala-se em igualdade e pratica-se a desigualdade. Certamente, esse é um dos paradoxos que impõem desafios à construção de um currículo intermulticultural, como discuto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

AS POSSIBILIDADES ANUNCIADAS: UM CURRÍCULO INTERMULTICULTURAL É POSSÍVEL?

“Mesmo que não mudemos radicalmente o mundo, podemos talvez humanizá-lo um pouco, ao desnaturalizarmos divisões, preconceitos e discriminações. Nos dias de hoje, esse aparente pouco é certamente muito”.

Antonio Flavio B. Moreira

Ao escrever o título desse capítulo fiquei pensando nas dúvidas e esperanças que ele poderia suscitar.

Poderia o leitor ou a leitora pensar que se tratará de um “receituário pedagógico intermulticultural”, que explicará passo a passo como fazer uma educação nesses moldes, se convertendo em panacéia nesse momento de tantas incertezas. Poderia ainda, talvez, pensar que diante das situações relatadas pelas crianças no capítulo anterior, eu desistiria de celebrar e acreditar nas possibilidades. Talvez outras pessoas façam as duas coisas, uma delas ou nenhuma.

Entretanto, já adianto ao leitor e à leitora que esse não é o meu caso. Não tenho a pretensão de trazer receitas sobre o que e como fazer; o que posso é com/ nesta pesquisa, no meu trabalho enquanto professora e na vida, continuar me questionando sobre as certezas e sobre a naturalização de algumas falas e ações, bem como provocar e aprender com outras pessoas outros tantos questionamentos. E isso não tem receita. O que existem são experiências a serem compartilhadas.

Também não desisti de acreditar e pensar nas possibilidades, mesmo sabendo dos limites e das condições reais de sua materialização. Tento fazer neste capítulo final, o que Freire (1996, p.79) chama de “dialeção entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação”.

A partir de tal premissa, organizo este capítulo discutindo na primeira seção as sugestões apresentadas pelas crianças do que a escola poderia fazer para combater as situações de preconceito, discriminação e racismo. Em seguida, apresento as entrevistas realizadas em grupo com as crianças, analisando e discutindo os desafios e possibilidades dessa metodologia enquanto procedimento metodológico de pesquisa e enquanto possibilidade de intervenção pedagógica.

4.1. O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: REPRODUÇÕES E POSSIBILIDADES

Nas entrevistas individuais perguntei às crianças o que e como a escola poderia atuar frente a situações de preconceito, discriminação e racismo.

As sugestões apontadas revelam o olhar das crianças sobre o adulto, suas atitudes e sobre a própria instituição escolar. Indicam a crença em um modelo racional de ensino e de aprendizagem como combate às situações de preconceito, discriminação e racismo. De acordo com as crianças, “dar aula” sobre o assunto, explicando e falando que não se pode e não se deve tratar os outros assim resolveria. Tudo isso é interpretado, reconstruído por essas crianças, em um movimento que preserva a reprodução do que é feito e visto na escola, mas que ao mesmo tempo anuncia outros modos de entender e reconstruir a realidade.

A maioria das sugestões reproduz a crença de que o uso do discurso, sozinho, é capaz de mudar a realidade. Somente a fala de Juliana indica que além do discurso é preciso fazer atividades que discutam situações de preconceito, discriminação e racismo. É o que indicam as seguintes sugestões:

Então, precisava fazer mais atividades. Meninas todas juntas, meninos todos juntos...coisas assim. Ou se a professora escolher o grupo que vão ficar juntos, uma coisa fixa. Também tinha que ensinar sobre essas coisas de preconceito, racismo e discriminação porque às vezes até leva cadeia. (...). A escola poderia fazer isso com aulas. Pessoas que já aconteceu isso com elas (situações de racismo, porque ia ser um fato real e as pessoas iriam acreditar mais). Seria bom para os alunos terem uma noção se isso é bom ou se é errado. JULIANA – PARDA- 10 ANOS

Devia fazer todo mundo ser amigo. Devia dar uma aula falando que ninguém pode brigar, xingar porque é amigo e são todos iguais. BRUNO – BRANCO- 10 ANOS

A professora já explicou sobre racismo. Que é quando uma pessoa branca fica xingando a outra que não é da cor dela. Que não deve xingar ninguém. Devia ensinar a não xingar para quem falar deles. Porque aí não briga. WESLEY- PARDO – 10 ANOS

Uma justificativa encontrada pelas crianças para tais sugestões parece estar relacionada também a um discurso maior, ligado ao juízo moral de que ser racista preconceituoso ou discriminador é algo errado, moralmente condenável. Assim, “seria bom para os alunos terem uma noção se isso é bom ou se é errado”, como sugere Juliana. A dinâmica própria do racismo no Brasil produz um “racismo sem racistas”, como aponta Guimarães (2005), baseando-se numa norma social de que é ruim ser racista.

Outra justificativa seria o fato de que “somos todos iguais”, e, portanto, não podemos discriminar “nossos iguais”. Voltamos aqui ao embate empreendido pelos espanhóis nos anos que sucederam à conquista da América, pois de acordo com os europeus só posso respeitar aquele que é semelhante a mim, e não ao diferente de mim.

Contudo, nem todos os participantes da pesquisa recorrem ao discurso do “somos todos iguais”. Também é usado o discurso da diferença como justificativa para o combate a tais situações, como ocorre nesse caso:

Eu acho que a escola devia falar com o aluno para ele não fazer isso, porque é errado. Só porque a pessoa é de um jeito ela não vai querer ser que nem ela? Não vai querer ficar com ela, excluir? Porque tem preconceito dela porque ela é de uma cor, ele é de outra, porque um tem cabelo diferente, porque não aprende direito. Por causa disso fica zoando. Acho que a escola devia falar com o aluno para parar com isso, porque a pessoa para quem ele fala isso fica magoada por dentro. (...) Porque eu sou de um jeito, ele é de outro. (...) tanto faz ser isso. Não pode discriminar. (...). MILENE-PARDA- 10 ANOS.

Gimeno Sacristán (2002, p.14) atenta para o fato de que falar em diversidade em educação não é algo novo, pois o tema sempre esteve presente na história dos sistemas e no pensamento educacional, em um constante embate entre a proclamação e busca da universalidade e as respostas dadas à diversidade. Por isso para ele é necessário

desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que quis fazer com elas é uma caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e pode administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva, principalmente agora que as reformas educacionais levantam, entre outras, a bandeira da diversificação; um programa que anima todo tipo de apoio. (ibid, p. 13-14).

O autor aponta que o contexto atual de crise da universalidade e da pouca concretização da igualdade para todas as pessoas, apresenta a diversidade como uma novidade e também como um problema ou situação desafiadora. Isso se intensifica na educação, e em particular na escola, pois é preciso compreender que a diversidade e a heterogeneidade existem dentro da escola porque existem fora dela.

Gimeno Sacristán (2002) pergunta o que fazer na escola com a diversidade e com a universalidade. Para ele, deveríamos encarar a diversidade como uma “normalidade” da vida e condição objetiva (singularidade individual), pois todos somos diferentes. Contudo, a escola está sendo “convidada” – quer pelos documentos

oficiais, quer pelos movimentos sociais – a diversificar, mas há um contra-movimento de homogeneização dentro da própria instituição. Isso ocorre porque, de acordo com o referido autor, a educação (familiar, escolar, e de outras instituições) nos molda para a individualidade por meio da socialização homogeneizadora, baseada principalmente no controle e na disciplina (ibid, p.18). Por isso nossa dificuldade em lidar com a diversidade.

O mesmo ocorre com a diferença, que, segundo este autor, deveria ser entendida como dado da realidade e dentro da diversidade. Na escola a diversidade e as diferenças estão presentes ao mesmo tempo em que a organização escolar está assentada no que é universal, na preservação do que é “comum” a todos. Temos assim, a sempre presente discussão sobre universal versus particular.

As sugestões apontadas pelas crianças reafirmam que, via de regra, não lidamos bem com a diversidade e com as diferenças. Assim, quando o conflito emerge por meio de atitudes discriminatórias, racistas e preconceituosas, e quando já não bastam as conversas, ele pode ser reprimido com medidas coercitivas, a fim de evitar que aquelas atitudes se repitam. É o que percebemos nas falas a seguir:

Devia chamar a mãe e falar tudo o que aconteceu e falar para não acontecer mais isso. Talvez suspender o aluno. JOSÉ – PARDO- 12 ANOS.

Devia falar com os pais para falar com os filhos que os negros não têm nada a ver, é igual a nós. Acho que precisava falar mais na família. E a escola tem que falar com os alunos também. A diretora, as professoras, os inspetores deveriam falar que não pode desrespeitar, que são todos iguais, porque quem fizesse isso ia ficar de castigo. IASMIN- PARDA- 10 ANOS.

Essas falas representam o modo como o controle, a coerção e o autoritarismo são exercidos na escola, tendo em diretores, diretoras, professores e professoras os seus representantes. Chama a atenção também o papel atribuído à função de diretora ou diretor, entendido pelas crianças como aquele que deve suspender, chamar a mãe, colocar de castigo.

Para Iasmin, a responsabilidade no combate (ou na repressão) a tais situações é de todos e todas da escola. Podemos pensar, a partir daí, que para o combate aos preconceitos, às discriminações e aos racismos é necessário que práticas com esse intuito façam parte da instituição escolar como um todo. Chama também a atenção o fato de as crianças indicarem a família como co-responsável por conversar com os filhos e filhas sobre o assunto.

A sugestão de lasmin corrobora a idéia que sustenta projetos de algumas escolas, nas quais a diversidade é considerada, como é o caso do projeto Escola Plural, de Belo Horizonte. Projetos como esse pretendem que as escolas se tornem instituições efetivamente multiculturais, por meio do tratamento pedagógico diferenciado, pautado no reconhecimento e valorização das diferenças. (Oliveira, 2002).

Além do caráter coercitivo das soluções aqui apresentadas, uma outra indica que além do castigo é preciso conversar com quem discriminou outra pessoa, como vemos:

(...) Na sala de aula, a professora deveria por de castigo e conversar com quem discriminou, e falar que não pode fazer isso, que você até poderia ter nascido dessa cor. Tinha que falar que é um ser humano e que tem que tratar bem, pode até não gostar, mas tem que tratar um pouco bem. KAUÃ – BRANCO – 10 ANOS.

O teor da conversa sugerida apela para a tolerância como forma de combate às situações recorrentes de discriminação, racismo e preconceito. Contudo, a tolerância defendida por Kauã indica alguns perigos. Ainda que usando um discurso de humanidade inerente a todas as pessoas, quem possui algum preconceito não pode exteriorizá-lo em forma de discriminação. Deve “tratar um pouco bem” mesmo não gostando.

Essa fala evidencia a força ideológica do “racismo à brasileira” e do “mito da democracia racial”, forjando relações que parecem ser harmônicas pelo “bom” tratamento dispensado aos negros, mas que guardam o racismo em seu âmago. Indica, ainda, que na escola podemos utilizar um discurso pautado na igualdade, mas no plano das ações apenas “tolerar” as diferenças. Contudo, tolerância não é igualdade. Podemos, ainda, analisar essas sugestões lembrando que modos de interagir com o “Outro” na escola estão relacionados com as práticas que acontecem fora da escola. De acordo com Candau (2003)

(...) as formas de se relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. Os veículos da discriminação vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas. (CANDAU, 2003, p. 24)

Nas falas já analisadas a escola é entendida como redentora e capaz de combater as situações desumanizantes, essa não é uma visão unânime, como percebemos na seguinte sugestão:

Eu acho que não [afirmando que a escola não pode fazer nada com relação à discriminação, preconceito e ao racismo]. Porque aí vai da pessoa. Mas dá para a professora fazer grupo assim: branco com negro para fazer uma redação explicando sobre discriminação, que não pode ter isso. Acho que na escola tem mais discriminação contra negros, com certeza. Toda vez eu vejo uma pessoa branca xingando uma negra. Sempre a branca está xingando a negra, mas nunca vi nenhuma providência sendo tomada, só conversa um pouco e pronto. Deveria explicar mais. Explicar que imagina você no lugar dela, você ia gostar de ser xingado? Tem umas professoras que explicam, mas tem umas que não tão nem aí, deixar xingar. Todos os professores deveriam ajudar os alunos, explicando que isso é errado. LUCAS – NEGRO – 10 ANOS.

Dessa fala depreende-se que a responsabilidade no combate às situações desiguais depende da vontade individual das pessoas, não de um esforço conjunto da escola. Denuncia que muitas vezes a escola (corpo docente, administrativo, gestão, funcionários) se omite quanto às situações envolvendo conflitos étnico-raciais. É o que notamos também nessa fala:

Acho que a escola já está fazendo o máximo que pode. As professoras já estão falando isso(...). Às vezes a professora deixa passar direto para não perturbar a aula. Melhor é a pessoa aprender que não pode fazer isso, porque as pessoas são iguais, mesmo tendo cores diferentes são iguais. Eu já acho que está fazendo o máximo, mas acho que poderia chamar todas as classes e colocasse e começasse a falar sobre racismo, discriminação. Falar sobre essas coisas e não deixar os alunos ficarem assim. Porque às vezes os alunos ficam brigando, porque é negro ficam chamando um de torrado, de leite, essas coisas. Isso atrapalha na aprendizagem. MARCOS – PARDO- 10 ANOS.

A opinião emitida por Marcos, de que “a escola está fazendo o máximo”, cai por terra em seu próprio discurso. Ora, se a escola está fazendo o máximo, como “às vezes a professora deixa passar direto para não perturbar a aula”? Pergunto: que máximo é esse que, em nome da ordem da aula, silencia diante de situações desumanizantes? Pergunto ainda: silencia por falta de preparo ou por conceber tais manifestações como “naturais”? Esse silêncio pode constituir-se em uma forma de negar e fugir do problema, o que também contribui com o racismo, como aponta Munanga (1996):

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, e sem especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à idéia de que somos um país de democracia racial. (MUNANGA, 1996, p. 215)

Diante do que foi apresentado até o momento, as sugestões indicam a reprodução do que é ou foi vivenciado pelas crianças no espaço escolar. Entretanto, algumas fornecem outras “pistas” para o enfrentamento de tais situações:

Eu acho que tinha que ter mais amizade com o outro.(...) Devia conversar mais sobre o preconceito que não pode haver isso, que as pessoas ficam magoadas se xingar um ao outro. Tinha que ter mais respeito também. Porque um não pode ficar xingando o outro, isso é preconceito. Xinga de gordo, girafa, de macaco. Contra os morenos, os negros têm mais. Porque os brancos acham que eles aprendem mais rápidos. Acham que eles são melhores. (...). Dentro da escola não. Só na rua. Falam isso porque eles acham que a pessoa negra não vai conseguir fazer nada, então eles falam isso para outra pessoa para ela pensar que o negro não vai fazer nada, só serve para trabalhar. Como os escravos. Os negros só trabalhavam e os brancos ficavam olhando para ver se eles trabalhavam, se eles (os negros) parassem, eles matavam. Eu aprendi isso. P: Você aprendeu outra coisa sobre o povo negro? Na 1ª série não, na 2ª também não, na 3ª não. Na 4ª a professora vai falar. Vai ser bom a professora falar, porque assim a gente vai ficar sabendo mais e as pessoas que tem preconceito vão ficar sabendo que o negro serve para alguma coisa, não só para ficar trabalhando. KELLY – NEGRA-10 ANOS.

Primeiro as crianças precisam tomar uma atitude. Acho que até eu tenho um pouquinho de racismo (...).A escola podia arrumar um modo das crianças aprenderem mais sobre isso. Ter mais aulas sobre discriminação, racismo, preconceito. Nessa aula, deveria explicar mais sobre isso, não só na 4ª série. Por exemplo, 1ª, 2ª, 3ª série está aprendendo, mas podia levantar mais esse assunto. Para mim desde o prezinho deveria ensinar. Tipo, a ler. Podia entre uma aula e outra ela podia explicar sobre discriminação. Isso já está tendo, mas não está tendo efeito (...). A professora podia dar uma aula só sobre discriminação, porque isso ia fazer com que na escola não tivesse muita discriminação. Porque você vai à merenda, tem discriminação. Vai ao pátio tem discriminação. Na merenda milhares de vezes. Uma menina tinha brigado com a outra e começou a xingar a outra de magrela, e a outra de girafa. Todo mundo ouviu, mas ninguém fez nada, nenhuma providência. É duro, porque parece que você sente o que aquela pessoa sentiu e você não pode fazer nada. Eu não podia fazer nada. Eu não sou nada nessa escola, sou só uma aluna. Eu só podia falar para a inspetora. Só assim, a gente pode ajudar. Porque cada um tem que fazer a sua parte, porque a

escola é de todo mundo. Mas não só na escola deve ser ensinado sobre esses assuntos, mas em casa também. ANA KARYNA – BRANCA – 10 ANOS.

A sugestão de Kelly indica que na escola as relações deveriam pautar-se no respeito e na amizade, pois de acordo com ela, “devia conversar mais sobre o preconceito que não pode haver isso, que as pessoas ficam magoadas se xingar um ao outro”, ou seja, preconiza que a conversa sobre preconceito não pode só ficar no “não pode” e pronto, mas discutir que essa ação magoa quem sofre, e, portanto, é preciso pensar nas suas conseqüências. Isso, de certa forma, está relacionado ao que Ana Karyna também sugere: “porque cada um tem que fazer a sua parte, porque a escola é de todo mundo. Mas não só na escola deve ser ensinado sobre esses assuntos, mas em casa também”.

Esses apontamentos permitem pensar que ações que visam ao combate e repúdio a situações desumanizantes precisam dialogar com o entorno da escola, discutindo e questionando não só as situações que ocorrem dentro da instituição, mas também as que ocorrem fora.

Além dessas situações, é imprescindível discutir e desconstruir os estereótipos que permeiam as relações fora da escola. Como aponta Kelly, “(...) os brancos acham que eles aprendem mais rápido. Acham que eles são melhores. (...) Falam isso porque eles acham que a pessoa negra não vai conseguir fazer nada, então eles falam isso para outra pessoa para ela pensar que o negro não vai fazer nada, só serve para trabalhar. Como os escravos”.

O interessante dessa colocação é que ela sintetiza algumas relações entre escola e sociedade externa. Se muitos brancos pensam que o negro aprende menos e que não vão conseguir fazer nada, e “só serve para trabalhar”, como os escravos, podemos nos indagar até que ponto esses preconceitos seriam fruto do currículo escolar.

Ora, sabemos que a mídia televisiva gosta de recontar partes do nosso passado. Muitas novelas de época tentam retratar os costumes, os pensamentos e comportamentos vigentes em determinado momento histórico, entre eles o período de escravidão no Brasil. Um exemplo foi o da novela “Escrava Isaura”, clássico da literatura readaptado como novela. Essas novelas ensinaram determinadas visões sobre o negro e seu papel na sociedade, o que foi aprendido por muitas pessoas.

Mesmo sabendo-se que muitas pessoas foram – e ainda são – excluídas da educação básica, é inegável que grande parte do que aprendemos sobre os povos africanos foi por meio da escola, seja pelos conteúdos apresentados de forma

sistemática, seja pelas comemorações de datas cívicas, ou de modo menos explícito. Assim,

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. (SILVA, 2004, p.101-102).

Deste modo, as atividades presentes no currículo podem ser um forte influenciador na construção de nossas mentalidades. Portanto, a sugestão feita por Kelly de que aprender outras coisas sobre os povos negros pode ser uma das formas de desnaturalizar e questionar visões, como aquelas apontadas por ela mesma pode ser uma intervenção pedagógica válida. Para ela isso é importante, “porque assim a gente vai ficar sabendo mais e as pessoas que têm preconceito vão ficar sabendo que o negro serve para alguma coisa, não só para ficar trabalhando”.

A menina reclama por uma mudança nas mentalidades das pessoas, e vê a escola como um dos meios para isso. Adverte para o fato de não ter aprendido nas séries anteriores sobre tais assuntos. Seguindo nessa mesma direção, Ana Karyna, defende que isso deveria ser aprendido desde a Educação Infantil: “Para mim desde o prezinho deveria ensinar. Tipo, a ler”. Esses apontamentos corroboram a idéia de “alfabetização cultural” defendida por Gimeno Sacristán (2003), pois

a educação pode ser instrumento para dar consciência dessa realidade e colaborar para desvendá-la. Esse seria o novo horizonte para o moderno princípio de “educar para a vida” que requer agora uma alfabetização cultural mais exigente, de horizontes muito mais amplos. (ibid, p.56).

O fato de Ana Karyna se referir a tal aprendizagem como “ler” indica o impacto dessa “alfabetização cultural”, pois aprender a ler é algo que muda radicalmente o nosso modo de estar no mundo e a própria leitura que fazemos dele. Aprender então, sobre os efeitos da discriminação, preconceito e do racismo e sobre

suas lógicas, constitui uma mudança no nosso modo de ser, interpretar e de nos relacionarmos com as outras pessoas.

A fala de Ana Karyna nos remete, ainda, ao papel e à visão do que é ser “aluno”. Segundo ela, “eu não sou nada nessa escola, sou só uma aluna”. Nessa visão e sentimento de “não ser nada”, os/as estudantes são entendidos dentro da escola como sendo os “Outros”. Ou seja, aqueles que não decidem nada, destituídos de poder, e tantas vezes, excluídos.

Assim como vimos, tanto nas situações relatadas, quanto nas sugestões dadas, na escola vivemos o paradoxo de proclamar um discurso pautado na igualdade de direitos e a de vivenciarmos realidades de exclusão, marcadas pelas desigualdades (Gimeno Sacristán, 2002; Moreira e Candau, 2003; Silva, 2003; Arroyo, 2007), entre outros.

Por viver tal paradoxo, as respostas dadas pela escola à diversidade em geral, e à questão étnico-racial em particular, podem ser muitas. Segundo Arroyo (2007) isso acontece porque:

O sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-las. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a questão racial. Se todos para o sistema são iguais em abstrato não existem desigualdades diferentes. O silenciamento da questão racial é uma consequência. A diversidade no percurso de entrada e permanência são inegáveis, porém são vistas como de responsabilidade individual entre os iguais. Eles chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. (ibid, p.116).

Deste modo, na escola muito se fala que não “devemos ser preconceituosos, racistas ou discriminar porque somos todos iguais”, porém, como outros atestaram anteriormente, Ana Karyna analisa que “isso já está tendo, mas não está tendo efeito”. E talvez não haja efeito porque ensinar e aprender sobre tais aspectos não passa somente pela razão, mas também envolve os sentimentos e vivências mais escondidas em nós. Portanto, para que a escola possa discutir, desnaturalizar idéias e ações preconceituosas, racistas, discriminatórias, sexistas, xenófobas e classistas, palavras apenas não valem, porque discurso vazio desvinculado de ações concretas é o mesmo que um corpo sem idéias e vice-versa.

Portanto, é preciso que a escola concretize uma educação multicultural,

(...)capaz de promover a interação em suas diferentes dimensões: raça/etnia, classe social, gênero e excepcionalidade. (...) propõe a reforma das escolas e de outras instituições educacionais com a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial. (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 54-55).

Compartilhando a instigante afirmativa de Ana Karyna, “a escola podia arrumar um modo das crianças aprenderem mais sobre isso”, apresento a seguir, uma tentativa de se discutir a temática/problemática das relações étnico-raciais na escola.

4.2. ANÁLISE DE IMAGENS SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL: UM PROCEDIMENTO DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A busca por metodologias diferenciadas em pesquisas que envolvam crianças e jovens, bem como aquelas que têm como objeto as histórias de vida ou narrativas ou “temas-tabu” têm se apoiado cada vez mais no uso de imagens para alcançar êxito em seus propósitos.

Algumas como as de Souza (2003), Alves e Oliveira (2004), entre outras, valem-se de imagens e de conversas para revelarem aspectos do cotidiano escolar, muitas vezes tão submersos que entrevistas estruturadas ou questionários não conseguiriam apreender e compreender.

De acordo com Alves e Oliveira (2004), as imagens e as narrativas são uma constante em nossas vidas, e são sempre uma referência às narrativas e imagens anteriores. Para elas:

nos lembramos de algumas que em crianças “lemos”, no chão de ladrinhos de banheiro ou da cozinha, quando “atentamente” olhamos para eles (bicho, cabeças de homens, mulheres e crianças, jardins encantados etc.), ou nas sombras de nossos quartos, à noite, quando íamos dormir (em geral, monstros e fadas). Todas essas imagens ganham um adjetivo – alegre, arrepiante – pois as ligamos rapidamente a narrativas antes feitas a nós por pais, avós, tias/tios ou amigos, e que recriamos a cada momento. (...) narrativas e imagens se entrelaçam em nossas vidas e como tudo o que conseguimos ver se articula sempre com o que sabemos antes, por narrativas ou imagens anteriores. (ALVES e OLIVEIRA, 2004, p.19).

O uso de imagens constitui-se como forma de “adentrar” o mundo das experiências e aprendizagens anteriores de outras pessoas. É, ainda, um

desencadeador de reações e expressões do que mais intimamente guardamos, podendo, assim, ser um modo de alcançar a subjetividade.

A imagem, seja ela uma foto de revista ou uma obra de arte reproduzida em um livro didático, também nos ensina muito, pois é uma das percepções e interpretações do mundo; uma interpretação constantemente reconstruída e reinterpretada, como apontam Alves e Oliveira (2004)

(...) a imagem de uma obra de arte – e todas as imagens produzidas, reproduzidas e “analisadas” por uma ou mais gerações – existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pinto pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos; entre o vocabulário comum adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos; entre os personagens ou fatos incluídos na imagem e aqueles que lembramos, imediatamente, ao vê-la; entre o contexto cotidiano nela incluído e todos os outros contextos nos quais vivemos. (ibid, 21-22).

Deste modo, escolhi o uso de imagens que retratassem cenas da história do Brasil como forma de fazer emergir as aprendizagens dos/as estudantes sobre a formação do nosso país, o que está diretamente relacionado com a problemática étnico-racial.

Entendo a análise de imagens como um processo ao mesmo tempo de investigação e de promoção do ensino e aprendizagem das crianças, pois a discussão acerca das imagens promoveu a ampliação de interpretação do objeto de pesquisa, bem como possibilitou que as crianças aprendessem ao discutirem sobre o que as imagens lhes suscitavam.

As imagens escolhidas são geralmente vistas em livros didáticos, e “recontam” a formação social brasileira, pautada nas “três raças fundadoras”, ou seja, são imagens que retratam o contato entre indígenas e lusitanos e entre africanos e lusitanos. Reconheço as limitações dessas imagens, pois deixei de fora outros povos, como os asiáticos. No entanto, ao enfatizar a construção da nação a partir de indígenas, portugueses e africanos, tentei compreender justamente como as crianças reinterpretavam esse processo de formação.

As crianças analisaram as imagens em grupo, a partir de um pequeno roteiro para orientar a discussão. Esse roteiro incluía as perguntas norteadoras: O que aprenderam sobre os indígenas antes da vinda dos portugueses; o que sabiam sobre as culturas desses povos; como era a relação entre indígenas e portugueses; o que

aprenderam e pensavam sobre os portugueses; que sentimentos foram despertados quando viram imagens de indígenas.

Ao analisarem a imagem “A primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles, as crianças dividem a história dos indígenas em duas partes: uma antes da chegada dos portugueses e outra após essa chegada.



Imagem 1 - “A primeira missa no Brasil” – Victor Meirelles

A idéia que as crianças possuíam dos indígenas antes da chegada dos portugueses era romantizada e homogênea, uma vez que não indicaram em nenhum momento a diversidade desses povos, ou seja, a organização social e cultural indígena é entendida como única, como demonstrado nessas falas:

Os índios moravam em lugares afastados; em tribos.
Tinha o cacique.
Eles dançam a dança da chuva.
Fazem os rituais.

Aqui também parece que os/estudantes aprenderam uma visão de povos indígenas congelada no tempo, ignorando que esses grupos são diferentes entre si e que se reconstróem constantemente.

Todorov (1993), ainda que trate da conquista da América empreendida pelos espanhóis, nos oferece subsídios para interpretarmos a relação entre europeus e indígenas. De acordo com o autor, Colombo não percebia a diversidade entre os grupos indígenas. Para ele, “todos pareciam-se (...), mesma condição (...) semelhantes aos das outras ilhas, igualmente nus e pintados.” (ibid, p.35). Para

Colombo, como analisa Todorov, os índios faziam parte da paisagem, e se confundiam muitas vezes com outros animais e elementos naturais.

É interessante notar que algumas crianças enunciam os costumes e organização social indígenas no passado e outras no presente, o que sugere uma dúvida entre saber se os indígenas ainda vivem assim ou se já não mais. Isso também pode indicar que o modo como recontamos a história brasileira coloca os povos indígenas sempre num passado distante, o que é muito difundido pelos livros didáticos e tem conseqüências graves, pois

(...) ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluri-étnica, onde os índios fazem parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira. (GRUPIONI, 1998, p. 489).

Na percepção das crianças, o paraíso vivido pelos indígenas, descrito por uma delas, é alterado com a chegada dos portugueses, estando diretamente relacionado à escravização desses povos:

Eles eram muito mais felizes antes dos portugueses chegarem, porque os índios ficaram como escravos.

Segundo esse entendimento, a organização social indígena foi alterada radicalmente após a vinda dos portugueses, havendo danos tanto para as pessoas indígenas, quanto para o ecossistema das florestas:

Tinha que cortar o pau-brasil...
Acabando com a mata deles, porque os portugueses queriam o pau-brasil e tinha que acabar com a mata pra fazer isso.
No começo era assim. Eles não tinham saída.

As falas revelam, ainda, aspectos das relações econômicas e sociais entre portugueses e indígenas, caracterizando o contato entre esses povos como desfavorável aos povos indígenas e muito lucrativo para os portugueses, constituindo, de acordo com as crianças uma relação injusta, como indicam os seguintes excertos:

[a chegada dos portugueses] Foi péssima para os índios.
Porque primeiro eles destruíram a mata para pegaram o pau-brasil que era a maior riqueza do Brasil.
Não era boa, porque os portugueses faziam os índios de escravos.

Davam espelho, pedaços de pano, contas, tecidos coloridos, pentes, colares, que chamavam a atenção, mas que era de pouco valor. Eles davam as coisas de pouco valor e pegavam o que valia muito. Isso não era justo.

O escambo é injusto, porque eles davam uma coisa que valia muito dinheiro por um pente, barato.

Mesmo sendo importante que as crianças percebam as injustiças e as assimetrias dessas relações, é relevante considerar que aquilo que era considerado pelos portugueses como de muito valor, no caso o pau-brasil, não tinha o mesmo valor para os índios, porque seu sistema social e sua visão de mundo eram muito diferentes. As trocas, consideradas injustas pelas crianças, causaram dúvidas, por exemplo, em Colombo quanto ao caráter dos índios, que ora lhe pareciam muito generosos, ora burros,

Colombo não se cansa de elogiar a generosidade dos índios que dão tudo por nada. Uma generosidade que, às vezes, parece-lhe beirar a burrice: por que apreciam igualmente um pedaço de vidro e uma moeda? Uma moeda pequena e uma de ouro? (...) Tudo que têm, dão em troca de qualquer bagatela que se lhes ofereça, tanto que aceitam na troca até mesmo pedaços de tigela e taças de vidro quebradas.(...) Colombo não compreende que os valores são convenções (...), e que o ouro não é mais precioso do que o vidro “em si”, mas somente no sistema europeu de troca. (TODOROV, 1993, p. 37).

Para as crianças a atitude dos portugueses não é vista com bons olhos. Sugerem que tais atitudes não eram só praticadas pelos portugueses, mas pela Europa de modo geral. Afirmam que a riqueza europeia é fruto da exploração dos recursos naturais e também da força de trabalho escrava indígena, como se observa nessas falas:

Olha, vou falar numa linguagem de hoje: eles eram materialistas.

Porque eles queriam o pau-brasil, que valia muito! Então, eles queriam pegar isso pra vender. Para tingir tecidos, fazer móveis.

Portugal fica na Europa. A Europa é um continente rico!

Eu acho que os portugueses vinham para cá, pegavam o pau-brasil, daí, muitos países também começaram a vir para cá para pegar o pau-brasil e daí foram ficando mais ricos.

É interessante – e animador!– que as crianças consigam perceber que a riqueza ostentada pela Europa é fruto da exploração de outras terras e de outras pessoas. Todavia, não relacionam a busca por riquezas com a vinda dos portugueses para o Brasil, o que dá indícios que ainda é ensinado que o Brasil foi “descoberto”. A

idéia de “descobrimento” do Brasil revela parte do preconceito e do desconhecimento sobre os povos indígenas antes de Cabral, desconsiderando ainda os processos de violência simbólica e física que seguiram os anos da conquista das terras posteriormente chamadas brasileiras:

Os portugueses estavam indo para as Índias e vieram parar aqui por acaso. Porque eles se perderam.

O encontro entre portugueses e indígenas, na percepção das crianças, é apresentado como o encontro entre povos muito diferentes. E aqui influenciam muito bem as idéias herdadas pelos colonizadores, de que o seu modo de vida era melhor do que o dos índios. Ou seja, as crianças consideram o modo de vida dos portugueses como superior, ignorando, por exemplo, a tecnologia indígena e a religião desses povos, como indicam as falas a seguir,

Ah, era um povo muito maluco, os portugueses moravam em casas, enormes, com luxo. Os índios de pés no chão, na terra, em casa de palha. É uma diferença enorme. Os índios não tinham tecnologia, não tinha uma casa boa, mas era uma casa boa para eles. Eu acho que os portugueses tiveram um choque quando viram aquelas casas.

Eles acharam estranho porque eles usavam roupas e eles não usavam nada.

Tinha uma pessoa que cuidava, os portugueses não perceberam que os índios eram organizados. Eu acho que eles acharam isso.

Eles começaram a ver que os índios não sabiam quanto valia as coisas, e começaram a trocar as coisas sem valor pelo pau-brasil.

O padre está se destacando, dos portugueses e dos índios.

O padre e a cruz, da igreja católica.

Os indígenas não tinham religião.

Eles acreditavam no deus Tupã...

E o sol.

Em suas falas as visões das crianças se assemelham às que Colombo tinha dos indígenas, que lhes pareciam “gentes (...) de nenhuma seita ou idólatras” (TODOROV, 1993, p. 34). Ou seja, a cultura do “Outro” é comparada e julgada como inferior a partir de uma outra lógica e visão de mundo.

É por meio dessa comparação que os índios são vistos como entrave ao processo “civilizatório” e que, por isso, em nome do progresso (leia-se progresso científico de base iluminista) devem ser “assimilados” e, quando resistirem, exterminados.

Desde a época das conquistas, os povos indígenas são comparados e julgados por outras culturas. Assim, são vistos como sem religião, ou quando muito, acreditam em Tupã, o que na lógica comparatista não tem o mesmo valor do Deus

católico. Seus rituais também são vistos com desconfiança e como inferiores, ou seja, a diferença é transformada em desigualdade.

As crianças percebem que as injustiças e a exploração tiveram conseqüências negativas nos dias de hoje para os indígenas. Mostram-se contrários ao que aconteceu e manifestam sentimentos de tristeza e de raiva. Contudo, o caráter negativo não é visto só a partir da desumanização dos índios, mas das conseqüências materiais desse embate, como revelam as falas abaixo:

Tristeza, porque o que os portugueses fizeram foi errado, não tinha que ter tirado as coisas dos índios, porque agora os índios não têm nada. Eles roubaram tudo.

Cada vez que eu vejo na televisão, me vem na cabeça tristeza, porque primeiro alguém pode ficar doente e ali perto não tem alguém para cuidar dele. Tem bichos que podem dar doença neles e é ruim. De sofrimento por causa da casa deles, se der uma chuva forte pode derrubar.

Ódio, por causa do que eles [portugueses] fizeram com os indígenas.

O modo de vida dos índios é comparado ao modo de vida de quem vive nas cidades, e isso já o faz ser tido como inferior, valorizando aspectos culturais próprios da “civilização” moderna, assentado, principalmente, na organização urbana.

A imagem que as crianças possuem dos povos indígenas indica que as lutas destes contra o domínio português no início da colonização, e também nos dias de hoje, parece que não aconteceram ou estão acontecendo. Ignora-se a luta dos povos indígenas por seus direitos, pois

(...) os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível “injustiça histórica”, os verdadeiros senhores da terra. Não surgem enquanto atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participantes de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também muitas vezes aliados, beneficiários e instrumentos dos conquistadores, presentes até hoje em tudo o que se passa em muitas regiões do Brasil. (LIMA, 1998, p. 408).

Ao analisarem as imagens “Mercado de escravos”, de Johann Moritz Rugendas (imagem 2) e “Inspeção de negras recentemente chegadas da África”, (imagem 3) de Paul Harro-Harring, recorri ao mesmo roteiro : O que aprenderam sobre os africanos e a África antes das conquistas e da escravização; o que sabiam sobre as culturas desses povos; como era a relação entre africanos e portugueses e os

sentimentos despertados quando viram imagens de africanos. Muitos aspectos referentes aos povos africanos são comuns aos levantados com relação aos povos indígenas.

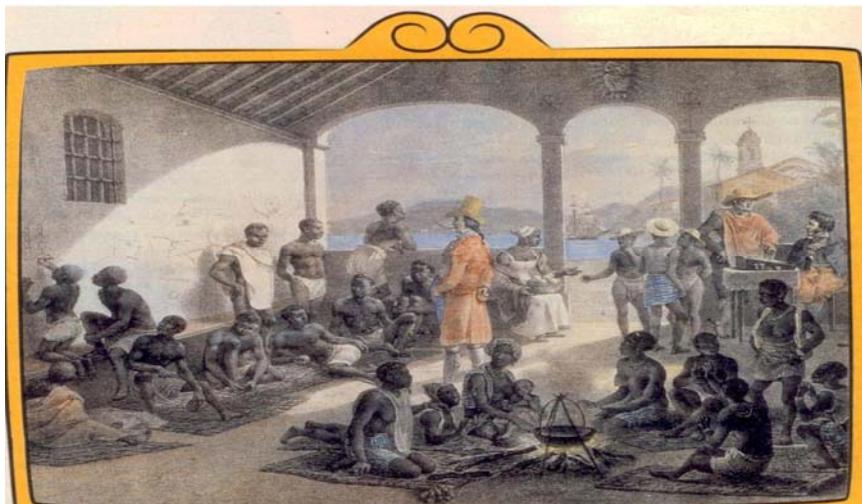


Imagem 2 - "Mercado de escravos" - Johann Moritz Rugendas



Imagem 3- "Inspeção de negras recentemente chegadas da África" - Paul Harro-Harring

Ao verem as imagens, as crianças logo falam que se referem aos escravos e que estes são da África. As imagens que elas possuem do continente africano está intimamente relacionada à pobreza, fome, discriminação. Assim como no caso dos indígenas, as diferenças culturais e mesmo físicas entre os habitantes daquele continente não são mencionadas, como vemos abaixo:

[Esse quadro mostra] Quando vieram os escravos da África.
 Vou resumir: é um continente de país de pessoas negras.
Nem todas têm um alimento, sofrem com a discriminação.

Por essas falas percebemos que a imagem da África é sinônimo de pessoas negras escravas, que passam fome e sofrem com a discriminação. Essas falas comprovam o que algumas crianças em entrevista individual já haviam apontado: o que conhecem sobre a África e sobre as imagens que têm sobre os negros está intimamente relacionado ao processo de escravização no Brasil, e aqui vale lembrar: isso não foi aprendido só com as novelas, mas por meio dos conteúdos escolares.

Santos (2002b) atenta para o fato de que desde a Idade Média as imagens construídas sobre o continente africano eram pejorativas. O continente e seus povos eram vistos como seres demoníacos, selvagens, o que era constantemente reforçado nos quadros da época e nos relatos de viajantes.

Segundo a autora, tais imagens estavam relacionadas, ao mesmo tempo, ao medo e fascínio que a cor preta causava nos europeus, e estes buscavam explicações de toda ordem para entendê-la. Contudo, à cor preta no imaginário da época, principalmente entre os artistas, era atribuída uma simbologia negativa, sempre em oposição à cor branca, como advoga Santos (2002) recorrendo à Cohen (1980),

O branco é símbolo da divindade ou de Deus. O negro é o símbolo do espírito do mal e do demônio.
 O branco é o símbolo da luz...O negro é o símbolo das trevas, e as trevas exprimem simbolicamente o mal.
 O branco é o emblema da harmonia. O negro, o emblema do caos.
 O branco significa a beleza suprema beleza. O negro, a feiúra.
 O branco significa a perfeição. O negro, significa o vício.
 O branco é o símbolo da inocência. O negro, da culpabilidade, do pecado ou da degradação moral.
 O branco, cor sublime, indica a felicidade. O negro, cor nefasta, indica a tristeza.
 O combate do bem contra o mal é indicado simbolicamente pela oposição do negro colocado perto do branco. (COHEN apud GOMES, 2002, p. 279).

Ora, tais simbologias continuam sendo usadas em nosso cotidiano, e são fortes influenciadoras do racismo e do preconceito racial contra o negro.

Além disso, a noção de África como continente homogêneo é uma constante nos imaginários. Parece que quando falamos em África só ressaltamos a “negritude” de seus povos – ainda que alguns africanos nem tenham a pele escura –, a alguns de seus usos e costumes, como tranças, danças, batuques, por exemplo.

Mas de que África falamos? África com sua extensão territorial e diversidade étnica, lingüística, cultural, deveria aparecer no plural, como marca de sua diversidade.

Contudo, se a imagem da África é a do lugar de “onde os escravos vieram”, as crianças afirmam que nada ou quase nada sabem sobre esse continente, como indicam essas falas:

Não aprendemos, não. [sobre o continente africano antes das colonizações]

Ah, eles gostam de dançar e cantar.

Ah, faz tempo que a gente aprendeu isso.

Ah, tinha o penteados deles. Eles faziam coisas legais, as tranças. Eu vi um quadro que tinha uma africana com tranças. Eu gosto do jeito de se arrumar deles.

Ser africano na visão de muitos, ainda é muito próximo daquele construído pelos portugueses, como aponta Meneses (2007), sendo o continente africano uma “invenção do ocidente”.

Dá a impressão de que eles [os negros] têm uma necessidade especial que não é atendida, passam fome, às vezes sede, eles não têm uma casa como a nossa.

Eu acho que eles não vivem bem.

Segundo Meneses (2007), a suposta inferioridade dos africanos é ainda apresentada como inerente ou como essência do “ser” negro. Assim, o modo de vida dos africanos é generalizado e suas religiões, rituais são considerados exóticos, e mesmo estranhos, pois são sempre comparados aos rituais ocidentais europeus, principalmente. Assim, o africano, de ontem e de hoje, pode ser imaginado como:

(...) indolente, iletrado, promíscuo, sem religião, ou pior ainda, devoto de estranhos rituais, economicamente atrasado, recorrendo a formas de saber primárias e locais. África, enquanto conceito não se conjuga no paradigma da diferença entre o Ocidente e o resto do mundo; África continua “refém” de um imaginário da diferença e alteridade levados aos paroxismos do absoluto/total (...), simbolizando o intratável, o mundo sem voz, o objecto, o passado tradicional etc. (MENESES, 2007, p.71).

Do mesmo modo que as crianças expressam as assimetrias da relação entre os portugueses e indígenas, o fazem com relação aos africanos. Pautam-se no tratamento desumano dado aos africanos escravizados, como vemos nessas falas:

Ah, a mesma coisa da relação do índio: você é escravo.
 Ser escravo não é bom, você se mata e não ganha nada.
 Eu acho que não trata bem os escravos. Eles batiam, vendiam,
 deixavam sem comer, beber, deixavam no sol.
 Era como se fosse cachorro... Horrível !!
 Primeiro porque os negros eram discriminados.
Indignação porque não se faz aquilo que eles faziam.
 Humilhação, porque é ser humano.

Diferentemente do que as crianças sinalizam com relação aos indígenas, não expressam que os povos africanos tiveram seus modos de vida alterados pelas conquistas do seu continente e nem com a escravização. Isso pode indicar também uma suposta “naturalização” do negro africano como escravo. Os restritos conhecimentos que as crianças expressam são provenientes do livro didático e das explicações das professoras, como indicaram:

Ah, pelo livro.
 Ah, mais pelas explicações das professoras.

Se há uma predominância das explicações dadas pelas professoras é preciso reconhecer: estamos ensinando muito pouco sobre o assunto. E mais preocupante: o que e como estamos tratando tal temática? Continuamos usando o livro didático como única fonte de nossas explicações, sem analisar e criticar o que os livros desejam ensinar? Desconfiamos daquilo que parece tão “natural” e como “verdade” nos livros?

O fato é que nós, professores e professoras, principalmente das/dos séries/anos iniciais, somos os/as primeiros/as a recontarmos aos/às estudantes a nossa formação nacional. Para tanto, utilizamos, na maioria dos casos, os livros didáticos. É com eles e com nossas explicações que as crianças começam a conceber as personagens dessa nossa história, com seus heróis, vilões e com um desfecho que mais parece um conto de fadas, no qual “todos viveram felizes para sempre”.

Os livros didáticos, principalmente os de História que tratam mais especificamente da temática das relações étnico-raciais nos conteúdos, apresentam às crianças uma visão de história linear, na qual são apresentados primeiramente os indígenas, depois os portugueses e por último, os africanos. Ainda que nos últimos anos os livros didáticos tenham passado por constante fiscalização do Ministério de Educação e Cultura a fim de evitar difusão de estereótipos, preconceitos, racismo e discriminação, grande parte dos livros de História assenta-se no mito das “três raças fundadoras”.

Nesse mito as três “raças” que formam o Brasil raramente são tratadas num tempo presente. Parece que os indígenas pertencem a um passado distante, os portugueses nos deixaram muitas contribuições, e os africanos viveram como escravos. Como numa fórmula mágica essas três “raças” se transformam em um “povo” feliz que convive bem e recebe de braços abertos os outros povos que aqui chegam. A esses, são reservadas algumas linhas falando suas origens e o que ensinaram ao “povo” feliz.

Outros ainda, na tentativa de serem “politicamente corretos” e serem aprovados pelo MEC, apresentam um discurso de combate ao preconceito, discriminação e ao racismo, mas acabam apresentando os povos sem discutir os conflitos, a luta pelo poder e as desigualdades. Raríssimos livros apresentam e discutem as relações entre os diferentes povos no passado e no presente, como forma de também pensar o futuro.

Contudo, muitas vezes nos esquecemos de que os/as estudantes com os/as quais nos relacionamos vivem no tempo presente e percebem os conflitos existentes nas relações entre as pessoas. Ao serem perguntadas sobre como são as relações hoje em dia entre indígenas, portugueses e africanos e seus descendentes, bem como entre os outros povos, as crianças responderam:

Não muito normal, porque ainda tem discriminação, mas não tem mais escravidão.

Ah, eu acho que muitos discriminam os negros, nem chega perto.

Os indígenas também com certas palavras, xingamentos.

E muita gente chama quem é branco de branquelo e é horrível isso.

Eu sou muito branca, mas eu queria ser um pouquinho morena, mas eu não tenho vergonha de ser descendente de italianos, minha bisã é então eu gosto.

As crianças vão além do que é geralmente ensinado nos livros didáticos. Elas abalam o “mito da democracia racial” ao anunciarem que no presente ainda existe discriminação com relação aos negros e indígenas, mesmo não havendo mais escravidão. Desvelam o que nós, na escola, tantas vezes tentamos encobrir: que os indígenas e negros, bem como seus descendentes, sofrem com as “verdades” engendradas ao longo de nossa história, tendo como herança a discriminação.

Na fala da menina branca, percebemos o quanto ser descendentes de alguns povos é decisivo para gostarmos ou não de nós mesmos. A menina branca expressa gostar de ser descendente de italianos, ainda que deseje “ser um pouquinho morena”. Poderíamos achar que isso é “natural”. Todavia, devemos nos perguntar por que tantas crianças descendentes de africanos e indígenas não demonstram tanto

orgulho de sua ascendência. Para a menina que sabe que sua bisavó é italiana e que a imagem desse país e de seu povo, veiculada tanto pelos livros, quanto pela mídia é positiva, é fácil sentir orgulho. O mesmo geralmente não ocorre com os descendentes de africanos e indígenas, que nem sabem de qual povo descendem, e tampouco vêem imagens positivas nos livros didáticos e na mídia.

Vemos, portanto, que há relação entre o que e como aprendemos sobre nossos antepassados na construção de quem somos, ou seja, de nossas identidades culturais, e isso passa pela construção da nação.

Contudo, a nação só pode ser entendida como uma “comunidade imaginada”, que passa a ser forjada na mente de alguns e materializada na cultura nacional, que é um discurso construtor de sentidos e que influencia e organiza nossos modos de ser e nossas ações.

As culturas nacionais produzem sentidos sobre a nação, por meio das histórias contadas sobre ela. Assim, nos identificamos com essa história e construímos nossa identidade cultural.

Entretanto, as nações são imaginadas e contadas de formas diferentes, mas a maioria dos Estados-nação modernos seguem “uma estrutura narrativa de cultura nacional”. (HALL, 2005). Esta narrativa é “contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular”. (ibid, p.52). Nela estão os eventos históricos, os heróis, as imagens, cenários, vilões, símbolos, rituais que dão sentido à nação. Nossa existência se conecta a essa narrativa e passamos a estar conectados ao destino da nação; isto é o que dá sentido à identidade do que é ser inglês, brasileiro, italiano etc.

Ainda de acordo com Hall (ibid), faz parte dessa narrativa a invenção da tradição, que sempre é retomada para inculcar ou perpetuar valores, práticas, normas e comportamentos tidos como adequados, pois fazem parte de um passado histórico.

Outro constituinte da narrativa da cultura nacional é o mito fundacional, que conta uma história de como nasceu a nação, num tempo mítico, marcado pelas tradições inventadas.

Além disso, a identidade nacional é baseada na idéia de povo puro, original. O discurso da cultura nacional é construído de modo ambíguo, forjando identidades que são colocadas entre o passado e o futuro.

Deste modo, com todas essas ambigüidades, as culturas nacionais querem sempre unificar as identidades culturais. Assim, “não importa o quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-las numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. (HALL, 2005, p.59).

Foi justamente isso que aconteceu no caso da formação da nação brasileira. Toda a diversidade – inclusive os próprios corpos - dos indígenas nativos e dos africanos foi apagada e negada em nome de uma suposta hegemonia representada pela língua portuguesa e pela religião católica.

Hall argumenta nessa direção. Para ele, a identidade nacional anula e subordina a diferença cultural, pois a maioria das nações é formada por culturas separadas que foram unificadas por conquistas violentas, suprimindo a diferença cultural. (ibid, p.59).

Assim, as narrativas das nações pretendem – e conseguem muitas vezes – banir esse aspecto violento de suas narrativas “oficiais”, para conseguir unificar o povo e compor um pacto de lealdade à nação.

Contudo, há brechas para o questionamento dessas narrativas “oficiais”, como indicam as falas das crianças ao perceberem que a história oficial é marcada por injustiças, ódios, discriminações, humilhações e desigualdades. Isso fica explícito quando as crianças falaram que “o escambo é injusto”, ou ao demonstrarem indignação com o tratamento desumanizante dado aos escravos “como se fosse cachorro”.

A noção de nação é construída na escola por meio, principalmente, dos conteúdos escolares, notadamente pelo ensino da língua e de história. Nesse processo, os conhecimentos de alguns grupos são excluídos. Ou seja, há uma dupla exclusão: a do processo de construção da nação por meio das narrativas e do processo de educação escolar. As “minorias” são expropriadas duplamente da cidadania.

Para Silva (2004) a educação exerce um papel fundamental na construção da cidadania. Para tanto, segundo a autora, é preciso analisar a organização social como resultado de cinco séculos de história, levando-se em conta as relações em geral e as étnico-raciais em especial. (ibidem, p.186).

Ainda de acordo com Silva (2004), a educação para a cidadania moderna requer que a população marginalizada recupere a humanidade desfeita. Argumenta que a educação precisa questionar e criticar os processos que naturalizaram as desigualdades entre povos europeus e os povos africanos e indígenas e seus descendentes, desde o século XVI.

É certo que a escola não pode alterar radicalmente as desigualdades existentes na sociedade, mas pode, por meio do currículo, principalmente, influenciar as mentalidades e desconstruir a “naturalização” das desigualdades e de algumas “verdades”.

Contudo, não se alteram mentalidades somente com discursos moralistas – e as situações de preconceito, racismo e discriminação relatadas pelas crianças atestam isso. Portanto, precisamos, na escola, utilizarmos mais do que discursos igualitários. Precisamos de atitudes e relações igualitárias. E isso não é possível tratando a temática da diversidade étnico-racial como um conteúdo “racional” com uma aula expositiva falando que não se deve fazer isso. Essa temática nos diz respeito pessoalmente. Está em nossa vida, em nossas relações com outras pessoas. Está envolvido naquilo que guardamos mais secretamente sobre nós mesmos e sobre os outros.

Partindo de tais premissas, é que esta pesquisa utilizou imagens como procedimento de coleta de dados. Foram elas deflagradoras das discussões e que possibilitaram entender como aquilo que é ensinado pelos conteúdos é interpretado pelas crianças.

Considero que tal procedimento constitui ao mesmo tempo um procedimento de pesquisa e de intervenção pedagógica. Ouvir os/as estudantes sobre nossas pedagogias pode contribuir para a compreensão do cotidiano escolar e também pode ser uma forma de construção dos conhecimentos escolares, colocando no centro desse processo os/as estudantes.

Portanto, ouvir as crianças e tentar compreender suas percepções é fundamental se quisermos alterar a lógica “natural” segundo a qual o conhecimento deve ser transmitido pelos docentes e assimilados pelos alunos (sem luz), numa “educação bancária”, como alerta Freire.

Ouvir é o primeiro passo rumo à educação intermulticultural. Contudo, pergunto: de que natureza é esse ouvir?

Pelo que vimos as crianças são ouvintes de uma conversa unilateral que de acordo com elas “já está acontecendo, mas não está tendo efeito”. Não seríamos nós, professores e professoras que precisaríamos ouvir as crianças? O ouvir exige respeito a quem fala e faz parte do diálogo. Um diálogo no sentido freireano constituído de perguntas, respostas, fala, escuta e silêncio,

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. (...) A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, 1996, p. 86).

Contudo, não podemos pensar que somente ouvindo os/as estudantes resolveremos os desafios e as incertezas do nosso trabalho.

O leitor e a leitora podem estar se perguntando: onde estão as possibilidades anunciadas, se muito do que as crianças disseram ao analisar as imagens só denuncia o que a escola não tem feito?

As possibilidades residem no próprio processo de escuta e fala empreendido pelas crianças. Em outras palavras: dialogar com as crianças é um importante requisito para se construir um currículo intermulticultural.

Esses momentos de diálogos são profícuos para questionar as percepções sobre as relações étnico-raciais na tentativa de desnaturalizar discursos e atitudes preconceituosas, racistas e discriminatórias, problematizando-os.

Contudo, volto a ressaltar que nós, professoras e professores, temos um papel essencial neste trabalho, pois para educar outros é preciso educar-nos. Assim, não posso, enquanto professor ou professora, falar que não podemos discriminar pessoas negras se no meu dia-a-dia isso não for uma verdade. Como posso falar sobre algo que não penso ou pratico? Será que na escola não sobra discurso e falta adesão efetiva e verdadeira ao que se defende no discurso? Tal adesão independe da etnia/raça, classe social, gênero ou opção sexual. É preciso buscar sim, a coerência entre o que pensamos, falamos e fazemos, como alerta Freire (1996). E para isso é preciso estar atentos, em estado de vigilância.

Uma vigilância para percebermos a intencionalidade de nossa própria prática docente e não entendê-la como neutra e descolada de uma realidade cada vez mais cheia de armadilhas ou “artimanhas ideológicas” (Freire, 1996).

O estado de vigilância depende dos “recursos” para não cairmos nas armadilhas ideológicas, principalmente nas da globalização, no qual os discursos pela igualdade e pela diversidade muitas vezes são formas de regulação. E aqui é preciso atenção. Não afirmo que o estado de vigilância nos impeça, constantemente, de cairmos nas armadilhas, porém, é preciso também perceber quando isso aconteceu.

Esses “recursos”, muitas vezes, podem encontrar-se na teoria. Não uma teoria desvinculada da vida, mas uma teoria que é tão viva, que passa a ser vida, pois as

Teorias não dizem respeito apenas às maneiras diferentes de se ver o mundo, algumas mais verdadeiras do que outras, mas também às formas particulares de se viver. (...) todas as teorias pressupõem uma intencionalidade narrativa, bem como um resultado social empírico. Isso quer dizer: todas as teorias têm uma história a contar sobre a vida social, bem como uma postura com relação a isto, ou seja, teorias refletem o posicionamento do teórico ou teórica em um estilo de vida particular. (MCLAREN, 1999, p. 170).

E nesse ponto específico, a formação de professores/as inicial e continuada ocupa um papel essencial.

Contudo, a temática da diversidade em geral, e das relações étnico-raciais, em particular, ainda que estejam nos últimos anos ganhando mais atenção nas políticas curriculares e nos documentos oficiais, não fazem parte da maioria dos currículos de formação docente, e enfrentam muita resistência dentro da academia e das escolas (Gonçalves e Silva, 2000; Candau e Moreira, 2003; Lima, 2006; Gomes, 2007; Arroyo, 2007).

Lima (2006, p.3) afirma que “sendo a educação, o ensino e a formação de professores territórios de contestação, é fundamental que as questões multiculturais sejam incorporadas às discussões e ações nessas áreas”, a fim de se produzir uma educação multicultural.

A formação inicial e continuada podem contribuir para desconstruir e desnaturalizar as certezas e verdades forjadas na socialização primária e secundária. Esse espaço é essencial para percebermos e questionarmos as contradições presentes na escola e em nossas práticas docentes. Cabe questionar, como faz Gomes (2007), se a escola lidasse tão bem com a diversidade étnico-racial, como os discursos de igualdade proclamam, não seria necessária a existência da lei nº. 10.639/03, por exemplo; muitos docentes se incomodam com a presença de negros no poder, nas universidades; precisamos de leis que coíbam a discriminação racial, o preconceito e o racismo, mesmo sendo proclamado que vivemos na democracia racial? (Gomes, 2007).

Essas e outras problematizações precisam estar presentes na formação dos professores, a fim de desnaturalizar essas falsas verdades.

Contudo, a desnaturalização não se dá no plano puramente racional. Pisamos aqui em um campo minado, porque a temática da diversidade e das relações étnico-raciais faz parte do que somos, constitui nossa história e nossa relação com o mundo. E muito do que calamos está na parte submersa de nosso *iceberg* cultural (AFS ORIENTATION HANDBOOK apud CANDAU; SACAVINO, 2004).

Portanto, do mesmo modo que as percepções das crianças entrevistadas foram apreendidas de modo indireto, utilizando uma situação hipotética e imagens para provocar e conduzir o debate sobre as relações étnico-raciais na escola, a formação docente não pode acreditar que apenas teorias sobre o assunto possam desencadear mudanças. Isso é necessário, mas não é o bastante.

A teoria, como já apontei, precisa ser vida ou estar mais próxima dela para que provoque em nós a desinstalação de nossas certezas. É, portanto, imprescindível “incluir formas culturais não-literais em nossas salas de aula – tais como vídeo, filme,

ficção popular e rádio – de maneira crítica, compreendendo os seus papéis na produção de subjetividade e agência”. (MCLAREN, 1999, p. 154). E isso pode ser uma das possibilidades na formação docente e na construção de currículos intermulticulturais em todas as modalidades de ensino.

Entretanto, utilizar metodologias assentadas no diálogo e no uso de procedimentos desencadeadores de discussões não é suficiente, ainda que seja importante. Não é suficiente, porque essas discussões devem estar nos conteúdos, não como um “aposto”, como algumas crianças apontaram que “entre uma aula e outra” deveria se explicar sobre preconceito, discriminação e racismo, por exemplo. Para os/as professores/as que atuam nos/nas anos/séries iniciais do Ensino Fundamental a problemática da diversidade étnico-racial e cultural pode ser trabalhada de forma mais orgânica nos diferentes conteúdos curriculares, uma vez que são responsáveis pelo ensino de todas as áreas do conhecimento.

Moreira (2007) chama a atenção para o fato de que ainda que existam propostas curriculares alternativas que procuram tratar a temática da diversidade cultural de forma crítica, levando-se em conta os saberes dos/das estudantes, é preciso atentar para os riscos de que tal ênfase acabe por ser um entrave à construção e aquisição de conhecimentos indispensáveis:

(...) tenho procurado argumentar que, no processo de construção curricular, os focos na criança e na cultura, ainda que indispensáveis, são insuficientes. Insisto no sentido de que a eles se associe uma aguda preocupação com o conhecimento, com a sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento. (ibid, p.286).

As entrevistas utilizando as imagens indicam que não estamos produzindo currículos que contemplem a diversidade étnico-racial nos conteúdos escolares, como explicitado por uma criança ao afirmar: “não aprendemos, não!”. As crianças apontam que continuamos silenciando as histórias e vozes dos indígenas e dos africanos nos conteúdos, pois quase nada sabem sobre eles, e o pouco que sabem, é marcado por visões preconceituosas e racistas, ainda que tenhamos leis e diretrizes nacionais e municipais que advertem para as conseqüências negativas de tais visões.

Deste modo, a formação docente precisa aliar conhecimentos sólidos sobre os conteúdos a serem ensinados e ao mesmo tempo subsidiar novas formas de trabalho com esses mesmos conteúdos (metodologias), visando um currículo intermulticultural, como defendido por Lima (2006):

Quanto ao domínio das metodologias, o mais correto seria tratá-lo em conjunto com o dos conteúdos, já que aposto na necessidade do estabelecimento de uma relação entre conteúdo e forma. (...) é equivocada a atitude pedagógica de privilegiar-se o “como fazer” – a redução ao domínio instrumental puro e simples –, quanto o “que fazer” – com base na crença de que “a boa teoria resolve as questões da prática”. (ibid, p.11).

Ainda de acordo com a autora, não basta aos docentes e “alunos-formandos”, dominar os conteúdos a serem ensinados, nem as metodologias tidas como eficazes, se não houver sensibilidade. Sensibilidade no entendimento da prática docente como política e por isso, impregnada de responsabilidade para com a tarefa de ensinar-aprender constantemente, pela rigorosidade científica, pelo domínio crítico dos conteúdos escolares, pela postura ética e respeitosa pelos estudantes e pela busca incessante da coerência entre o discurso e a prática e sensibilidade para lidar com as questões culturais. (Lima, 2006).

Nessa mesma direção, Gomes (2007) aponta que uma formação docente nesses moldes é um desafio para a educação neste milênio, pois precisa ser universal no acesso, na permanência e no sucesso dos/as estudantes, e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças, constituindo uma Pedagogia da Diversidade. Mas será possível tal empreitada?

A resposta aqui não pode ser simplista. A construção de currículos e pedagogias intermulticulturais não podem depender somente da boa vontade de algumas professoras e alguns professores, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. É um movimento que precisa de condições materiais para a sua realização, como apontam Lima (2006) e Oliveira (2002).

Lima (2006) atenta para o fato de que para “atingir mentes e corações”, as formações inicial e continuada precisam estar associadas aos domínios dos conteúdos, das metodologias e da sensibilidade. Contudo, isso não é algo fácil, e pode, inclusive, ser utilizado pelo discurso das “competências”, tão ao gosto das políticas educacionais pautadas no neoliberalismo. Por isso, a autora adverte que:

A formação e a atuação do professor (...) necessitam de condições adequadas de carreira e de trabalho. São condições materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc. (...) uma sólida e exigente formação constitui apenas uma parte do conjunto de condições necessárias ao *professor-intelectual-culturalmente comprometido*. A outra parte é, certamente, constituída pelo provimento de adequadas condições de trabalho e de carreira, pois não é lícito exigir que tudo corra por conta apenas da disposição e do empenho pessoal de cada professor! (ibid, p. 15-16).

De acordo com Oliveira (2002), mesmo sendo importante que o Projeto Político Pedagógico⁴⁵ de uma escola contemple e construa um currículo que trate de maneira crítica a temática das relações étnico-raciais, somente isso não é suficiente. Como sustenta a autora, é preciso que além de atitudes isoladas de professoras/es e/ou de algumas escolas, sejam elaboradas políticas públicas que dêem suporte a tais mudanças. Para ela:

é imprescindível ter clareza de que se, por um lado, políticas públicas mais progressistas contribuem para uma prática multicultural no âmbito das escolas, por outro, sozinhas elas não podem fazer essa prática acontecer. Cada escola se apropria das reformas de uma maneira e de acordo com sua realidade/necessidade. No campo das políticas públicas é necessário pensar que as reformas são condições necessárias, mas não suficientes para as mudanças das/nas práticas educacionais. (ibid, p. 183)

Diante de tudo o que foi apresentado, volto a perguntar: “um currículo intermulticultural é possível”? Respondo afirmativamente tal questão. Contudo, ressalto que sua construção só é possível se forem considerados os aspectos discutidos e analisados nesta seção. Sua concretização não depende de um professor ou professora ou de uma escola. Depende do esforço conjunto da sociedade de modo geral no enfrentamento da problemática nela envolvida.

Entretanto, é preciso que alguém dê ao menos o primeiro passo rumo à efetivação de currículos intermulticulturais, e isso, certamente, não é pouco! E, reitero, um importante passo é ouvir e ver com os ouvidos e os olhos das crianças.

⁴⁵ A autora analisa o processo de construção de um projeto político pedagógico de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, que mesmo antes do projeto oficial da ESCOLA PLURAL, já discutia e construía práticas e currículos voltados à questão cultural, principalmente para a população negra. Verifica os impasses, os dilemas, as negociações e os impactos desse projeto para os docentes e discentes.

(IN) CONCLUSÕES: O QUE AS VOZES DAS CRIANÇAS NOS CONTARAM?

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.
Paulo Freire

Iniciei este trabalho afirmando que ele seria de celebração às esperanças e às possibilidades. Talvez em alguns momentos tenha decepcionado o leitor e a leitora com o que apresentei depois.

Confesso que muitas vezes ao ouvir (e ler) o que as crianças disseram minhas esperanças foram um pouco abaladas e cheguei a duvidar das possibilidades, pela constatação de que a escola muito pouco mudou desde o tempo em que freqüentei as séries iniciais (lá se vão 25 anos!). Percebo isso enquanto professora – apesar de vivenciar e presenciar experiências um pouco mais inovadoras. Contudo, a desesperança que por alguns momentos me tomou, deixou espaço para perceber algumas “brechas” para possibilidades. Explico melhor esse raciocínio respondendo à questão norteadora desta pesquisa: “Como as crianças percebem o tratamento dado, no currículo, às relações étnico-raciais”?

As crianças experienciam o currículo de forma contraditória e conflitante. De um lado ouvem um discurso de igualdade, de outro, vivenciam situações de desigualdades nas relações interpessoais que ocorrem na escola. Ou seja, vivem no “fogo-cruzado” entre discurso e ação. As situações de preconceito, discriminação e racismo que elas relatam são a prova disso.

Portanto, isso indica que só o discurso não acaba com as situações de preconceito, de discriminação e de racismo dentro – e nem fora – da escola, pois se fosse assim, não teríamos mais tais situações, como falou Kauã em entrevista: “A professora falava para parar, porque era a mesma pessoa, que era só a cor que mudava, era um ser humano. Mas não adiantava falar isso, eles continuavam do mesmo jeito”.

Assim, a escola utiliza um discurso de igualdade e de democracia, porém socializa nas desigualdades, pautadas no preconceito, na discriminação e no racismo, principalmente aqueles pela cor/raça e também pela cultura. (Pérez Gómez, 1998). A escola faz isso quando trata de forma desigual ou quando silencia diante das desigualdades.

As crianças mostram a força do discurso da igualdade ao afirmarem, como o fez Bruno que “na escola, não, isso não acontece. Fora da escola eu já vi. Num jogo de futebol, um jogador chamou o outro de macaco”.

As crianças aderem ao discurso de que “somos todos iguais”, seja nas análises que fizeram da situação lida por mim, nas definições dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo, nos relatos descritos por elas, bem como nas soluções apontadas por elas no combate a tais situações. Contudo, ao mesmo tempo demonstram as tensões e contradições de tal discurso. Lembram-nos que “viver a diferença na igualdade: é mais fácil dizer do que fazer”, como adverte Todorov (1993).

Mas qual discurso considero ineficaz?

Acredito que, um discurso “vazio” ou marcadamente moralista, pautado em “não se pode discriminar”, não surta efeito. Contudo, dependendo do tipo de discurso, algumas mudanças podem ocorrer. Explico melhor tal defesa. O discurso quando marcadamente crítico e político pode desestabilizar as certezas e verdades, levando-nos a refletir sobre aquilo em quê acreditamos. Defendo, ainda, que um discurso nestes moldes, aliado a diferentes formas de interpretação da realidade – como cinema, literatura, música, artes plásticas, entre outros – faz com que o “verbo se torne carne”. Ou seja, “os modos pelos quais nosso discurso é constituído a partir do que fazemos, ajuda a construir o que fazemos”, como nos lembra Apple (2001, p.13).

Mesmo em meio às contradições e conflitos, as crianças desmascaram o mito da democracia racial ao denunciarem as tantas situações desumanizantes que os/as estudantes negros e negras vivem, como nos falou Lucas: “porque os brancos acham que só eles que pensam, fazem as coisas, as pessoas negras são como lixo para eles”. Relembrem a divisão do mundo entre brancos e negros, onde os últimos têm, constantemente, sua humanidade negada.

Alertam-nos para o fato de que apesar dos avanços das leis e das diretrizes educacionais, na escola, assim como em outros lugares da sociedade, os negros não são tratados como os brancos, como revelou Ana Karina: “deviam tratar a menina como tratam os brancos”. Lembram que no “país mestiço” a cor/raça ainda determina o tratamento bom ou ruim destinado às pessoas.

As vozes das crianças nos contaram que percebem, nitidamente, as situações de preconceito, discriminação e racismo que acontecem dentro e fora da escola, diante dos quais, muitas vezes nos calamos, não percebemos ou “deixamos passar”, como nos mostrou Milene: “No dia o professor não falou nada, porque não percebeu”.

As crianças indicam que os desafios para a construção de conteúdos intermulticulturais passa não somente pelo domínio conteúdo em si, mas pela

sensibilidade do professor e da professora e de sua relação com os/as estudantes, como apontou Marcos: “Às vezes a professora deixa passar direto para não perturbar a aula”.

Indicam que é preciso investir nos conteúdos escolares como forma de questionamento e de novos posicionamentos e atitudes frente à temática étnico-racial, pois é pela via dos conteúdos e dos conhecimentos escolares que poderemos tentar desnaturalizar as “verdades” inventadas e as desigualdades tão reais, pois quem sabe “assim a gente vai ficar sabendo mais e as pessoas que têm preconceito vão ficar sabendo que o negro serve para alguma coisa, não só para ficar trabalhando”, como indicou Kelly.

Contudo, revelam que “não aprenderam, não” sobre os povos africanos, por exemplo; e demonstram que as “representações mentais” (Gimeno Sacristán, 2004) que possuem a respeito dos povos indígenas ainda guardam as representações da época da colonização. Alertam assim, que é preciso “descolonizar os conteúdos”. (Gonçalves e Silva, 2003).

A partir das percepções dessas crianças, podemos pensar que o discurso pedagógico crítico pode se materializar no currículo, mais especificamente nos conteúdos, o que demanda conhecimento teórico-prático e sensibilidade ética, crítica e política para escolher, organizar e ensinar conteúdos de modo a que promovam a reflexão e a mobilização para a transformação da realidade em que vivemos.

Entretanto, como abarcar e tratar todas as diferenças no currículo? Esta é uma tarefa difícil, principalmente por sabermos que a estrutura do sistema escolar inviabiliza muitas ações. Porém, como a educação não é feita só de regulação, existem algumas alternativas que podem provocar mudanças. Defendo que o tratamento das diferenças deva acontecer de modo orgânico, perpassando diferentes áreas do conhecimento, valendo-se de estratégias e recursos diferenciados, como já salientei.

Contudo, para que isso seja possível reitero que são necessárias condições de trabalho para que professoras e professores possam produzir e pensar novas formas de enfrentamento do tema/problemática das relações étnico-raciais. E isso requer, certamente, investimentos públicos nas escolas, com a disponibilidade de materiais adequados – como livros, vídeos e outros – bem como a formação continuada para se aprender, pensar e criar estratégias de utilização de tais recursos.

As falas denunciam o lugar que temos reservado às/aos estudantes, nas nossas relações interpessoais e no currículo escolar, como nos fala Ana Karina “Eu não sou nada nessa escola, sou só uma aluna”. Ou seja, temos os olhos e os ouvidos

fechados aos atores centrais da escola, sujeitos a quem ajudamos a educar (-se). Talvez, nessa relação, não estejamos fazendo o “máximo” como Marcos defendeu.

As falas dessas crianças juntam-se a outras de outros estudos, como o de Simão (2005) para nos lembrar que as temos deixado sozinhas nesse emaranhado de contradições e tensões e que não temos conversado sobre o que elas aprendem e vivem nas escolas. Temos, infelizmente, confundido nossos/as estudantes, muitas vezes, dizendo uma coisa e fazendo outra. Juntam-se a outras de outros estudos para nos alertar que, infelizmente, os preconceitos, os racismos e as discriminações de todo o tipo ainda são uma constante, na escola e fora dela, e que, por mais que tapemos nossos ouvidos, as desigualdades continuam a gritar. Evidenciam, como o faz primeiramente Gonçalves (1985) e depois outros estudos, o silêncio da escola perante as situações de discriminação, racismo e preconceito.

As vozes das crianças nos alertam para as armadilhas desses novos tempos, nos quais os discursos globalizantes e de base neoliberal podem nos fazer acreditar que a igualdade está oposta à diferença, quando, no entanto, está oposta à padronização; e a diferença oposta à desigualdade, como defende Candau (2005). Portanto, a igualdade de tratamento que algumas falas solicitam reside nas condições reais de igualdade de oportunidades que deveriam existir não somente na escola, mas em todos os lugares. As falas alertam, nitidamente, que as diferenças têm sido transformadas em desigualdades, e que, tantas vezes, não compreendemos a dialética de sermos humanos – iguais e diferentes ao mesmo tempo – e que se “eu sou de um jeito, ele é de outro. (...) tanto faz ser isso. Não pode discriminar”, como apontou Milene.

As percepções das crianças sobre as tensões e contradições presentes nos discursos sobre igualdade e diferença indicam a permanência de concepções de diferença engendradas ao longo da história. É como se ainda vivêssemos partes de um tempo passado no nosso tempo presente. É assustador perceber nas falas das crianças muito de Las Casas e um pouco de Sepúlveda (TODOROV, 1993) – e de outros tantos nomes registrados na história. É assustador perceber que a chegada dos espanhóis às Américas influenciou tão fortemente a percepção sobre quem são os “outros”, que as marcas de tal influência ainda são perceptíveis em nossos dias – 516 anos depois. Não conseguimos compreender o “Outro” porque não saímos de nós mesmos, como aponta Todorov (ibid.).

As vozes das crianças nos contaram que há ainda muito a fazer para termos uma escola que seja universal nos direitos, no tratamento igualitário, na permanência e no sucesso de todos e todas os/as estudantes, mas que seja ao

mesmo tempo lugar das diferenças e que essas não sejam tomadas como inferioridade ou como justificativa para manutenção das desigualdades.

Assim, as falas dirigem recados para muitos âmbitos. Às políticas públicas educacionais – nacionais e municipais – para que viabilizem a materialização de seus discursos. Às comissões que julgam livros didáticos, os quais tantas vezes continuam a difundir estereótipos e a tratar os conteúdos, principalmente os de História e Língua Portuguesa, como áreas não permeadas pela disputa de poder e pelos conflitos que marcaram e marcam a constituição do país. À formação inicial e continuada para que em seus currículos contemplem, de forma crítica, a temática da diversidade em geral, e das relações étnico-raciais em particular, a fim de conseguirmos (re)construir o currículo, e para isso é “preciso reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos”. (MCLAREN, 1999, p. 146). Aos/as professores/as que em sala de aula – seja qual for o nível ou a modalidade de ensino – devem apostar em procedimentos diferenciados, como entrevistas individuais e em grupo, análise de imagens, filmes, músicas, relatos, entre outros, para despertar e conduzir discussões sobre a temática/problemática étnico-racial na escola.

Além desses recados, as falas apresentadas e analisadas também deixaram algumas dúvidas e inquietações: de que maneira e até que ponto o uso de procedimentos diferenciados atuam e modificam (ou não) os preconceitos e as atitudes discriminatórias e racistas? Como estudantes que vivenciaram um currículo intermulticultural analisam a história “oficial” do Brasil? Como professores/as que tiveram contato em sua formação inicial e/ou continuada com experiências intermulticulturais lidam com a diversidade e a diferença inserindo-as nos conteúdos escolares?

Contudo, é preciso ressaltar que os recados não pretendem acusar os/as professores e professoras por aquilo que é feito ou não nas escolas. Como já apontei, a tentativa de trazer à tona as vozes das crianças sobre uma problemática tão candente não pretendeu a denúncia pela denúncia, mas a busca da superação de situações desumanizantes como as relatadas e analisadas neste trabalho. O objetivo deste trabalho foi compreender as falas e com isso compreender também o ensino e a prática pedagógica, pois “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer às demandas e ordens externas”. (Pérez Gómez, 1998). Portanto, é preciso “compreender para transformar o ensino”. (Pérez Gómez e Gimeno Sacristán, 1998).

Também não quero dar a impressão de estar me colocando em posição superior aos colegas de profissão, pois reitero: falo de dentro da escola. E como parte da escola, tantas vezes também já utilizei o discurso da igualdade sem levar em conta as diferenças, ou em tantos momentos, percebendo as situações de preconceito, discriminação e racismo em sala de aula, acreditei que falando “que não pode discriminar” resolveria o problema.

Contudo, passei a perceber que alguns discursos e atitudes nada têm de “naturais”. E passei a percebê-los no contato com as teorias que são vida e que nos falam sobre a vida, e com as gentes que com suas vozes e suas atitudes – e aqui incluo as crianças com as quais convivo e com as entrevistadas nesse estudo – que nos mostram que ainda há possibilidades e esperanças. Gentes e teorias que me mostram “a responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam”, como também nos lembra o escritor português José Saramago⁴⁶. Nesses tempos tão incertos quantos de nós já não os perderam?

As falas das crianças apontam para a necessidade de continuar acreditando que na escola “todos nós somos gente do mesmo jeito”, como defendeu Camile, e por isso temos que ter respeitada e celebrada nossa “gentidade”. E é por acreditar em nossa gentidade que o trabalho docente se faz ainda mais importante, pois:

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. (FREIRE, 1996, p.144).

Termino esta pesquisa acreditando ainda mais em minha profissão, mesmo sabendo e vivendo tantas dificuldades e dissabores. Continuo acreditando, porque os sonhos e as possibilidades dormem fora e dentro de nós!

⁴⁶ Refiro-me à obra “Ensaio sobre a Cegueira”, de 1995.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria A. **Cultura Negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALMEIDA, Carmen L.; CICILLINI, Graça A. Igualdade de direitos e direito à diferença: interfaces no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p.17-36, abril 2004.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, deus e desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca Freireana, v.5).

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.111-130.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CANDAU, Vera M. Nós e os Outros: desafios para a educação em Direitos Humanos. **Revista Novamerica/Nuevamerica**, Nº. 95, setembro, 2002.

CANDAU, Vera M. **Somos tod@s iguais?** escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana (Coord.). **Multiculturalismo e educação: ciclo de oficinas pedagógicas para professores.** Rio de Janeiro: Novamerica, 2004.

CANDAU, Vera M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

CORTELLA, Mário S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Eliana M. R. Cor/raça no censo escolar 2005: o que é ser preto, branco, pardo? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n.125, p.161-179, maio/ago. 2005.

DIDONÊ, Débora; MENEZES, Débora. Visões do passado. **Revista Nova Escola**. ANO XXII, n. 205. p. 46- 49, set. 2007.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. s/v. n. 17, p. 05- 19, maio/jun/jul/ago. 2001.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática pedagógica. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antônio F.B. (Org.). Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antônio F.B. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. (Org.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antônio F.B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma L. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, Lúcia M. A. (Org.) et al. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003. p.137-150.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97- 110.

GONÇALVES, Luiz A.O.; SILVA, Petronilha B.G. e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luiz A.O.; SILVA, Petronilha B.G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Revista de Educação da USP**. 2003.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L. da.; GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília : MEC: MARI : UNESCO, 1998. p. 481- 526.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22. n. 2, 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. IN: SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o "racismo à brasileira". IN: BARBOSA, Lúcia M. A. (Org.). et al. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2003. p.51-68.

IANNI, Otávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.41-59, jul.2002.

LIMA, Antonio C. S. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy L. da.; GRUPIONI, Luís D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília : MEC: MARI : UNESCO, 1998. p. 407- 424.

LIMA, Emília Freitas de. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICO E PRÁTICA DE ENSINO, XIII. 2006, Universidade Federal de Pernambuco. **Anais do XIII ENDIPE**, Recife, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

MENESES, Maria P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidade e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55- 76.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 10 de dezembro de 2007.

MOREIRA, Antonio F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. s/v. n.18, p.65-81, set/out/nov/dez. 2001.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. s/v.n.23, p.156-168, maio/jun/jul/ago.2003.

MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Revista Educação em Revista**. s/v. n. 45, p. 265-290, junho. 2007.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lílian M.; QUEIROZ, R. S.(Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000.

OLIVEIRA, Vanessa R.E.M. **Currículos e a Questão Racial nas Práticas escolares**. 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2002.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.12. n. 34, p. 07-16, jan/abril. 2007.

PACHECO, José A; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v.37. n.131, p.371-398, maio/ago. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. As funções Sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998

PEREIRA, Jacira H.V. Currículo, identidade e diversidade étnica e nacional em escolas de fronteira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Cultura e Educação. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008.

SANCHÉZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTANA, Antônio O. Histórias e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas, 2001. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.asp>>. Acesso em: 10 janeiro de 2008.

SANTOS, Boaventura de S. GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Entrevista para a Revista Globalisation, Societies and Education em 07/01/2004).

SANTOS, Gislene A. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ / Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Gislene A. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Idéias e imagens sobre uma Gente de Cor Preta. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. s/v. n. 2. Ano 24, p.275-289, 2002.

SILVA, Petronilha B. G. e.; MONTEIRO, Hilda M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. **Educação pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 75-100.

SILVA, Petronilha B.G.e. Citizenship and education in Brazil: the contribution of indians peoples and blacks in the struggle for citizenship and recognition. In: BANKS, James A. (Ed.). **Diversity and Citizenship education**: global perspectives. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. (Education Series).

SILVA, Petronilha B. G. e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. IN: ABRAMOWICZ, Anete;SILVÉRIO, Valter. (Org.). **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 27-53.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SIMÃO, Aparecida I. **Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola**. 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidade e preconceito racial no cotidiano escolar**. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VALENTIM, Daniela F.D. Ações afirmativas: um instrumento de promoção da igualdade. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.