

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

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA  
DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO POSITIVA DAS IDENTIDADES DAS  
CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA**

**Francisca de Lima Constantino**

**São Carlos – SP**

**2010**

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

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA  
DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO POSITIVA DAS IDENTIDADES DAS  
CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA**

**Francisca de Lima Constantino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello**

**São Carlos**

**2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C758ca

Constantino, Francisca de Lima.

Comunidades de aprendizagem : contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola / Francisca de Lima Constantino. -- São Carlos : UFSCar, 2010. 238 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação. 2. Negros - identidade racial. 3. Diversidade. 4. Aprendizagem dialógica. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

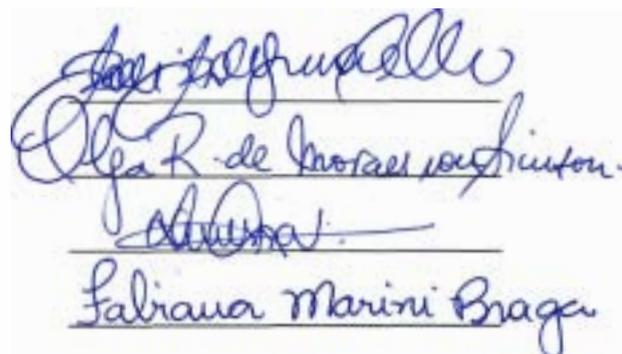
**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

Profª Drª Vanessa Gabassa

Profª Drª Fabiana Marini Braga



Handwritten signatures of the examiners, each on a horizontal line. From top to bottom: Roseli Rodrigues de Mello, Olga R. de Moraes von Simson, Vanessa Gabassa, and Fabiana Marini Braga.

*Dedico este trabalho ao meu pai Constantino e a minha mãe Fátima por sempre estarem ao meu lado, apoiando e incentivando a minha vontade de estudar.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva de viver e por Sua presença na minha vida, animando e fortalecendo meu espírito em todos os momentos.

Agradeço em especial aos meus pais Fátima e Constantino, meus irmãos Flávio e Junior que sempre me apoiaram mesmo diante das dificuldades, sempre estiveram ao meu lado, apoiando o meu sonho de cursar uma universidade pública.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, orientadora deste trabalho por sempre acreditar, incentivar e apoiar os meus trabalhos, pelo apoio em tornar mais um sonho possível. Pela orientação em mais um trabalho. Por me ensinar que nunca podemos perder o brilho nos olhos. Meu muito Obrigada por me ensinar que a educação também se faz de sonhos.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Marciele Nazaré Coêlho, que trouxe riquíssimas contribuições para este trabalho na banca de qualificação e pelas orientações que sempre se fizeram presentes mesmo a distância. Obrigada por toda a atenção dedicada.

Às amigas e amigos do NIASE pela amizade, o apoio e o incentivo na realização de todos os trabalhos e pelos momentos de aprendizagem e de diálogo. Em especial as amigas Fabiana, Vanessa, Vanessa (Piu), Eglen, Juliana, Flávia e Mara pelo carinho, atenção, risadas, lágrimas, sonhos e esperanças compartilhadas. Por estarem sempre próximas apoiando nos momentos de socorro. Agradeço também a Marina que gentilmente colaborou na parte técnica do trabalho.

Às amigas do bloco 24 que mesmo depois da graduação continuam acompanhando e compartilhando muito dos meus sonhos.

À Cícera amiga que pacientemente dividiu o processo de convivência com uma mestranda, compartilhando tensões e angústias, obrigada pelo apoio em todos os momentos.

À turma de Mestrado 2008 pela experiência de muitas aprendizagens. Em especial as amigas Adriana e Raquel, obrigada pela amizade, carinho e pelos momentos de aprendizagens e escuta.

Aos meus amigos/as de Botucatu, que mesmo longe, se fazem presentes. Obrigada pelo apoio e incentivo.

Desde já, os meus agradecimentos à Profa. Dra. Fabiana Marini Braga pelas contribuições na ocasião da qualificação. Agradeço também à Profa. Dra. Olga Rodrigues Moraes von Simson e à Profa. Dra. Vanessa Gabassa, que aceitaram compor a banca de defesa e por suas contribuições para a redação final deste trabalho.

Agradeço a todas as pessoas da Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade” por me acolherem. Em especial aos/as participantes deste trabalho: Professora, Coordenadoras, Crianças e Familiares. Em destaque à Professora da turma que aceitou estar comigo descobrindo e aprendendo a estar com o outro e com o mundo no diálogo e no respeito às diferenças. Às crianças que também se dispuseram a colaborar e trouxeram muitas aprendizagens sobre ser possível estar com o outro e ter suas diferenças valorizadas.

E por fim, agradeço a todas e todos aquelas/es que passaram por minha vida durante estes anos de estudo na UFSCar, pessoas com quem muito aprendi, seja na sala de aula, nos projetos ou nas conversas informais. E a todas as pessoas envolvidas no projeto Comunidades de Aprendizagem, por me ensinarem a sonhar e acreditar que todos os sonhos são possíveis, incluindo uma educação de qualidade para todos e todas.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar que possibilitaram novas aprendizagens da vida acadêmica – o ser pesquisadora.

Agradeço à FAPESP, pelo financiamento concedido para a realização desta pesquisa.

## **SOU NEGRO (A Dione Silva)**

Sou negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
Minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avôs  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracaturu.

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi  
Era valente como quê  
Na capoeira ou na faca  
não leu  
o pau comeu  
Não foi um pai João  
humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira  
Na guerra dos malês  
ela se destacou

Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação

*Solano Trindade*

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada *Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola*, foi dedicada a compreender, a partir da perspectiva dialógica, quais práticas de sala de aula contribuem para a constituição positiva das crianças negras e o respeito às diferenças e quais práticas precisam ser superadas do ponto de vista da professora da sala investigada, das crianças e dos seus familiares. Nesse sentido, traçamos como objetivos: sistematizar os conceitos de identidade e de diversidade na perspectiva dialógica; investigar quais subsídios a professora possuía para lidar com a questão da diversidade, bem como entender como a diversidade étnica e racial são percebidas pela professora, crianças e familiares; e compreender a partir das falas da professora e das coordenadoras da escola como a proposta de Comunidades de Aprendizagem e sua base teórica contribuem para a construção positiva das identidades. Para atender a tais objetivos, pautamos-nos nas bases teóricas que regem a proposta de Comunidades de Aprendizagem, cuja abordagem centra-se na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Freire, bem como toma como princípio orientador das suas ações a aprendizagem dialógica, desenvolvida por Flecha. Além destes autores, tomamos como base outros/as teóricos/as da sociologia e da antropologia que nos ajudaram a compreender a questão das relações étnicas e raciais. Pautamo-nos, ainda, em autores/as do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) e do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), uma vez que tais grupos de pesquisa desenvolvem trabalhos com base na perspectiva dialógica. Comunidades de Aprendizagem é uma proposta que surgiu de experiências vivenciadas na Espanha e nos Estados Unidos e hoje está sendo desenvolvida em alguns países da América Latina, como pioneiro o Brasil, depois o Chile e mais recentemente o Paraguai. A proposta de Comunidades de Aprendizagem visa a transformação social e cultural da escola e do seu entorno, pautada nos princípios da aprendizagem dialógica busca educação de máxima qualidade para todos e todas. Partimos dos princípios da aprendizagem dialógica para pensar relações étnicas e raciais mais igualitárias dentro do contexto escolar, vislumbrando a construção das diferentes identidades. A pesquisa foi desenvolvida numa escola da cidade de São Carlos, que era Comunidade de Aprendizagem. Participaram da investigação uma professora responsável por turma de 3º ano e seus e suas alunos e alunas, as coordenadoras pedagógicas da escola e alguns familiares das crianças. Com base na metodologia comunicativa crítica, a coleta dos dados foi feita a partir dos relatos comunicativos, de grupos de discussão e de observações comunicativas; as análises se deram de forma intersubjetiva entre participantes e pesquisadora. Quanto aos resultados, podemos afirmar que a perspectiva dialógica se coloca como uma possibilidade na busca de transformação das relações na escola e que é possível formar e valorizar as diferentes identidades no contexto escolar. A partir das falas dos/as participantes, podemos afirmar que as bases teóricas de Comunidades de Aprendizagem contribuem para a constituição positiva da identidade negra e que o diálogo é uma ação para a efetivação de relações mais igualitárias na sala de aula. Constatamos, ainda, que a diversidade contribui tanto para a aprendizagem das crianças quanto para o fortalecimento das suas identidades. Concluimos que a questão das relações étnicas e raciais é complexa e ainda não está resolvida nos âmbitos político, social e educacional de nosso país, dessa forma ficam questões a serem respondidas em estudos futuros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Diversidade. Negro. Aprendizagem Dialógica. Comunidades de Aprendizagem.

## ABSTRACT

The present research, titled *Learning Communities: contributions of the dialogic perspective to the positive construction of the black children's identities at school*, aimed at understanding which classroom practices contribute to the positive constitution of the black children and the respect for the differences under the dialogic perspective, as well as which practices need to be overcome according to the teacher's point of view in the investigated classroom, the children's and their relatives'. In this sense, the objectives were as follows: systematize the identity and diversity concepts under the dialogic perspective; investigate which tools the teacher used to deal with the diversity matter, as well as understanding how the ethnic and racial diversity are perceived by the teacher, children and relatives; and understand, based on the accounts given by the teachers and the school coordinators, how the Learning Communities proposal and its theoretical basis contribute to the positive construction of the identities. In order to fulfill such objectives, we focused on the theoretical bases which rule the Learning Communities proposal and which approach is guided by Habermas' communicative action and Freire's dialogicity, as well as having the dialogic learning developed by Flecha as its guiding principle. In addition to these authors, we were also based on other sociology and anthropology theorists who helped us to understand the question of ethnic and racial relations. Furthermore, we were also based on authors from the Special Center of Investigation in Theories and Practices to Overcome Inequality (CREA) and Nucleus of Investigation and Social and Educational Action (NIASE), once such research groups carry out works based on the dialogic perspective. Learning Communities is a proposal which was born from the experiences that Spain and The United States went through and it is currently being developed in Latin American countries such as Brazil first of all, followed by Chile and recently Paraguay. The Learning Communities proposal aims at the social and cultural transformation of the school and its surroundings based on the principles of the dialogic learning and seeks maximum-quality education for everyone. The dialogic learning principles guide us through coming up with more equal ethnic and racial relations within the school context, thus aiming at the construction of the different identities. The research was carried out at a school which was made into a Learning Community in the city of São Carlos. The teacher responsible for a 3<sup>rd</sup>-year group and his/her pupils, as well as the pedagogical coordinators of the school and some relatives took part in the investigation. Based on the critical communicative methodology, the data collection was carried out from the communicative accounts, discussion groups and communicative observations; the analyses took place intersubjectively between the participants and the researcher. As for the results, it can be affirmed that the dialogic perspective turns into a possibility in seeking the transformation of the school relations and that it is possible to form and value the different identities in the school context. Through the speeches of the participants, it can be affirmed that the Learning Communities theoretical bases contribute to the positive constitution of the black identity and that the dialogue is an action which effects more equal relations in the classroom. Moreover, it can be noted that the diversity contributes to both the children's learning and to the strengthening of their identities. In conclusion, ethnic and racial relations is a complex matter as we could observe, and it is not yet resolved in the political, social and educational scopes of our country. Therefore, questions to be answered in future studies remain.

**KEY WORDS:** Identity. Diversity. Black. Dialogic Learning. Learning Communities.

## ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Página

<b>TABELA I:</b> POPULAÇÃO TOTAL E RESPECTIVA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO AS REGIÕES DO PAÍS .....	79
<b>TABELA II:</b> TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO AS REGIÕES DO PAÍS .....	80
<b>TABELA III:</b> TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL DAS PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO AS REGIÕES DO PAÍS .....	81
<b>QUADRO I-</b> IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	111
<b>QUADRO II-</b> RESUMO DAS TÉCNICAS UTILIZADAS NA INVESTIGAÇÃO .....	130
<b>QUADRO III -</b> COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	148
<b>QUADRO IV -</b> DIVERSIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL.....	152
<b>QUADRO V -</b> DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA – LEI 10.639/03 .....	156
<b>QUADRO VI -</b> ASPECTOS GERAIS DAS TEMÁTICAS ANALISADAS COM BASE NOS RELATOS COMUNICATIVOS DA PROFESSORA PATRÍCIA E DAS COORDENADORAS JÉSSICA E DÉBORA .....	157
<b>QUADRO VII -</b> RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS/REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS.....	167
<b>QUADRO VIII -</b> RACISMO/PRECONCEITO/DISCRIMINAÇÃO SEGUNDO FAMILIARES E CRIANÇAS .....	180
<b>QUADRO IX -</b> APELIDOS E XINGAMENTOS.....	185
<b>QUADRO X -</b> IDENTIDADE/DIVERSIDADE/DIFERENÇAS .....	189
<b>QUADRO XI -</b> ASPECTOS GERAIS DAS TEMÁTICAS ANALISADAS COM BASE NAS FALAS DAS CRIANÇAS E DOS SEUS FAMILIARES .....	194
<b>QUADRO XII -</b> A DIVERSIDADE E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DIALÓGICA A PARTIR DAS CATEGORIAS SISTEMA E MUNDO DA VIDA .....	209
<b>QUADRO XIII -</b> DIVERSIDADE E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DIALÓGICA A PARTIR DAS CATEGORIAS SISTEMA E MUNDO DA VIDA .....	212

## SUMÁRIO

Página

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: APRENDIZAGEM DE MÁXIMA QUALIDADE PARA TOD@S E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA.....</b>	<b>9</b>
1.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E CULTURAL DA ESCOLA DENTRO DA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	13
1.2. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DE ESCOLAS EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	17
1.3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA: PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	21
<b>CAPÍTULO 2 – IGUALDADE DE DIFERENÇAS: OPÇÃO INTERCULTURAL DE ABORDAGEM DA DIVERSIDADE. ....</b>	<b>25</b>
2.1. IDENTIDADE E DIVERSIDADE .....	25
2.2. UM PASSO FUNDAMENTAL PARA TOMAR POSIÇÃO QUANTO À DIVERSIDADE NA ESCOLA: DIFERENCIAR CULTURA DE IDEOLOGIA .....	30
2.3. IGUALDADE DE DIFERENÇAS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, PORTANTO, DIALÓGICA .....	37
<b>CAPÍTULO 3 – A QUESTÃO RACIAL: POR QUE DAR DESTAQUE A ELA NAS QUESTÕES DA DIVERSIDADE NO BRASIL? .....</b>	<b>49</b>
3.1. CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DAS TENSÕES VIVIDAS ENTRE BRANCOS E NEGROS NA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	52
3.2. RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: UMA TRÍADE QUE PERMEIA AS RELAÇÕES RACIAIS.....	72
3.3. MAIS QUE UMA REPARAÇÃO HISTÓRICA, UM PROCESSO DE BUSCA POR IGUALDADE E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS .....	76
<b>CAPÍTULO 4 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: A ESCOLHA METODOLÓGICA E O CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	<b>95</b>
4.1. A METODOLOGIA COMUNICATIVA CRÍTICA .....	95
4.2. A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM “SOLANO TRINDADE”: O LÓCUS DA PESQUISA.....	103
4.3. CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA E APROXIMAÇÃO E DEFINIÇÃO DE SEUS PARTICIPANTES..	109
4.4. AS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA A COLETA DOS DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA ...	122
4.5. A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	130

<b>CAPÍTULO 5 – DIÁLOGOS E CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO EU COM O OUTRO: UMA BUSCA DE IGUALDADE DE DIFERENÇAS .....</b>	<b>137</b>
5.1. A PROFESSORA E O SEU OLHAR FRENTE À DIVERSIDADE .....	139
5.2. A QUESTÃO DA DIVERSIDADE E DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA: UM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PARA AS EDUCADORAS .....	143
5.2.1 <i>Comunidades de Aprendizagem</i> .....	145
5.2.2 <i>Diversidade de gênero, raça e classe social</i> .....	149
5.2.3 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03</i> .....	153
5.2.4 <i>Cruzando os dados e dialogando com a literatura</i> .....	157
5.3. POSSIBILIDADES DE SER E ESTAR COM O OUTRO: REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS FRENTE ÀS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS .....	166
<b>CAPÍTULO 6 – CONTINUANDO O DIÁLOGO NA BUSCA DE IGUALDADE DE DIFERENÇAS: AS VOZES DAS CRIANÇAS E DOS SEUS FAMILIARES.....</b>	<b>177</b>
6.1. UM DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS E OS SEUS FAMILIARES SOBRE O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.....	178
6.2. RACISMO/PRECONCEITO/DISCRIMINAÇÃO .....	180
6.3. APELIDOS E XINGAMENTOS .....	185
6.4. IDENTIDADE, DIVERSIDADE E DIFERENÇAS.....	188
<b>CAPÍTULO 7 – A CONSTITUIÇÃO DO EU COM O OUTRO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS IGUALITÁRIA.....</b>	<b>207</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>228</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>231</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado é fruto de pesquisa que teve seu início no ano de 2008, e esteve vinculada ao projeto financiado pela FAPESP, Ensino Público, intitulado: “*Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*”, sob coordenação da orientadora do presente trabalho.

O interesse em investigar questões étnicas e raciais<sup>1</sup> nasceu ainda na graduação, sendo alimentado durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, da Iniciação Científica e da experiência docente. As inquietações se deram e se dão em torno do por que, muitas vezes, o sujeito negro se reconhece, ou melhor, afirma-se como negro ao ingressar na Universidade, mas não antes, não no ensino básico, lugar que deveria ser o início da construção positiva de sua identidade de sujeito<sup>2</sup>.

Durante o 3º ano de graduação em pedagogia, no ano de 2005, comecei a participar do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)<sup>3</sup>, dentro da proposta de Comunidades de Aprendizagem, a qual implica uma transformação social e cultural em escolas e no seu entorno, pois envolve mudanças de hábitos e atitudes das famílias, da escola, do alunado e de toda a comunidade, em benefício da melhoria da aprendizagem escolar por todas as pessoas e valorização do convívio na diversidade. (MELLO, 2003)

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, adotaremos os termos étnico e racial, por compreender que estes, ao serem utilizados nos estudos sobre diversidade, às vezes causam ambigüidade. Com base em Valente (2003), tomamos raça como uma construção social das diferenças fenotípicas que se torna um dos aspectos mais significativos do processo de identificação étnica. Entendemos, em acréscimo, o conceito de etnia como modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Há autores/as tomados como base neste trabalho que utilizam o termo articulado por entenderem que ao se dizer sobre o negro, no Brasil, sempre se diz de pertencimento étnico e pertencimento racial como coisas que não podem ser vistas separadamente. Mas, na compreensão deste trabalho, a questão racial – cor da pele - ganha maior destaque, por isso, adotamos os conceitos separadamente, o que não significa estarem desarticulados.

<sup>2</sup> Este dado foi obtido na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, na qual alguns artigos analisados traziam relatos de jovens negros universitários que, ao ingressarem na universidade, assumiram a sua negritude até mesmo como uma posição política. Com base no trabalho concluído, arriscamos dizer que no espaço universitário as formas racistas são mais explícitas e o adulto tem mais elementos para se colocar frente a estas questões, diferentemente das crianças no ensino fundamental.

<sup>3</sup> Minha inserção ao NIASE se deu primeiramente como aluna bolsista de extensão e estagiária, onde desenvolvia e acompanhava as atividades de uma das escolas Comunidades de Aprendizagem; depois me tornei membro efetivo deste grupo de pesquisa.

Neste Núcleo, participei de uma pesquisa sobre multiculturalismo<sup>4</sup>, quando dei início a um levantamento bibliográfico sobre a diversidade brasileira, mais especificamente sobre a população indígena e a negra. Após este levantamento, passei a focar os estudos somente na população negra, o que me despertou para a importância da questão da formação da identidade do povo brasileiro e, em especial, da população negra. Descobri, na ocasião, que a identidade brasileira é permeada por todo um ideal de branqueamento e pela ideia de democracia racial, o que influencia fortemente as práticas escolares, pois foi possível perceber o quanto crianças negras, no ensino básico, não são percebidas por seus/as professores/as.

Diante deste fato, procurei ampliar meus conhecimentos sobre os conceitos de identidade e de diversidade, através do meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual busquei compreender os conceitos de identidade e de diversidade, uma vez que eles aparecem de forma difusa na literatura educacional brasileira. Para isso, realizei um estudo bibliográfico com o objetivo de aprofundar os conceitos citados, analisando, nas revistas “Educação e Sociedade”, “Cadernos de Pesquisa” e “Revista Brasileira de Educação”, *como os/as autores/as que publicaram nestas revistas abordavam, ou não, os conceitos de identidade e de diversidade, focalizando as publicações dos anos de 2004, 2005 e 2006*. Procurei, ainda, analisar *o que dizem as atuais políticas públicas educacionais brasileiras em relação ao respeito às diferenças*.

Após a realização deste estudo, foi possível perceber que mesmo diante dos debates sobre multiculturalismo, diversidade e respeito às diferenças, a educação básica deixa a desejar quando pensamos a diversidade existente no espaço escolar. Mesmo diante dos debates e políticas públicas existentes na atualidade, o *ser negro* ainda é silenciado no âmbito educacional básico.

Diante desses resultados e de sua confirmação na prática de educadora infantil, lugar que ocupei no ano de 2007, percebi como a identidade negra ainda é anulada ou mal trabalhada no espaço escolar, mesmo diante de todo o debate que há sobre o respeito à diversidade. Sendo assim, resolvi continuar meus estudos, agora em mestrado, sobre o tema: a construção da identidade das crianças negras no espaço da escola básica.

A presente pesquisa foi realizada junto a uma escola que se transformou em Comunidade de Aprendizagem, pois em tal proposta há a possibilidade de se pensar uma educação anti-racista, uma vez que ela se apresenta como alternativa de uma educação que busca enxergar as diferenças de forma a respeitar e dialogar com elas.

---

<sup>4</sup> Escolas Multiculturais: aposta na qualidade e na igualdade. Financiamento AECI. Pesquisa realizada em

Comunidades de Aprendizagem tem como princípio básico o conceito de *aprendizagem dialógica*, elaborado pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, pautado na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire. Este conceito é composto por sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Pautada no conceito da aprendizagem dialógica, acreditamos que a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem vem ao encontro dos atuais debates sobre multiculturalismo, interculturalidade, diversidade e respeito às diferenças, principalmente porque um de seus princípios é o de igualdade de diferenças, assim entendido: *“a igualdade de diferenças se guia por perseguir uma verdadeira igualdade que inclui o direito de toda pessoa viver de forma diferente mas, ao mesmo tempo, ter as mesmas oportunidades de escolha e realização”*. (GARRE *et al*, 2002, p.31).

Com base em Elboj (2001), acreditamos que as teorias e experiências educativas dialógicas buscam promover a igualdade, a convivência entre outras culturas e fortalecem as bases para combater o racismo.

Assim, sendo o Brasil um país racista, suas escolas acabam muitas vezes reproduzindo e disseminando um preconceito sutil, desvalorizando as diferenças e homogeneizando as identidades. Diante disso, Comunidades de Aprendizagem caminha ao encontro de uma proposta de educação anti-racista, na qual a *igualdade de diferenças* respeita o direito de ser diferente, sem renunciar ao direito de uma educação igualitária para todos os grupos culturais.

A partir de experiências em Comunidades de Aprendizagem e com base em estudo de autores como Habermas, Freire, Flecha, Gómes, Elboj, entre outros, as bases teóricas e as ações por eles/a preconizadas possibilitam e viabilizam uma educação efetivamente transformadora. Bases essas que são capazes de fazer da escola espaço para o desenvolvimento de uma educação anti-racista, uma vez que também estão pautadas numa perspectiva que propõe a democratização do ensino e a participação de todos/as como atuantes no processo educativo.

Nesta perspectiva, e no desejo, enquanto educadora e mulher negra, de construir espaços democráticos que valorizem as diferentes identidades, respeitem a diversidade, dialoguem com as diferenças e busquem formas de superação das desigualdades

raciais, culturais e históricas que procurei, nessa pesquisa de mestrado, responder à seguinte questão:

Dentro de uma perspectiva dialógica em Comunidades de Aprendizagem, quais práticas de sala de aula favorecem a constituição das identidades de crianças negras, respeitando as diversidades presentes, e quais práticas precisam ser superadas do ponto de vista da professora, crianças e familiares?

Entendida também pelo Núcleo de Pesquisa e pela orientadora do trabalho como questão fundamental para se avançar na efetiva democratização da escola e da sociedade, formulamos então os seguintes objetivos para o estudo:

- Sistematizar os conceitos de identidade e de diversidade na perspectiva dialógica;
- Investigar quais subsídios uma professora que trabalha em Comunidade de Aprendizagem possui para lidar com a constituição positiva da identidade da criança negra;
- Investigar como a professora, crianças e seus familiares vêem a presença da diversidade étnica e racial na sociedade e na escola;
- Compreender, a partir das falas da professora e de coordenadoras pedagógicas, como a proposta de Comunidades de Aprendizagem e a base teórica dialógica podem contribuir para a questão da construção da identidade.

Vale aqui explicar que, por entender o presente trabalho de maneira inserida no trabalho do NIASE, e as preocupações que o moveram como preocupações partilhadas entre os integrantes do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, bem como por profissionais e familiares da escola que nos receberam para o desenvolvimento do trabalho de campo, passo a utilizar, a partir deste momento, a primeira pessoa do plural com maior frequência. A primeira pessoa do singular será utilizada para os momentos nos quais me refiro diretamente a experiências pessoais.

Com a intenção de alcançar os objetivos traçados, foram previstos para essa pesquisa um estudo teórico e um estudo de campo. No primeiro, procuramos contemplar leituras que abordassem a questão das relações étnica e racial; os conceitos de identidade e de diversidade, bem como o respeito às diferenças, igualdade de diferenças e sua relação com uma educação anti-racista e dialógica. O estudo de campo caracterizou-se pelo acompanhamento de uma sala de aula inserida numa Comunidade de Aprendizagem, relatos comunicativos, grupos de discussão e observação comunicativa. A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia comunicativa crítica, que implica um diálogo intersubjetivo entre

iguais e se guia pela reflexão com os próprios sujeitos, com suas motivações e suas interpretações.

Vale dizer que, no Brasil, vivemos atualmente um momento, se não mais intenso e efetivo, com certeza mais aberto, de debate, luta e conquista em relação às diferenças sociais existentes entre brancos e negros<sup>5</sup>. Ao menos no âmbito educacional, podemos considerar algumas conquistas em benefício da população negra, por meio de Ações Afirmativas e leis. É o caso, por exemplo, da Lei nº 10.639 de 09/01/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Também se pode destacar o Parecer n.º CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, e a Resolução CNE/CP 1/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Contudo, consideramos que ainda temos um longo caminho a trilhar até chegarmos a uma sociedade em que a igualdade de oportunidades estará equânime a todos/as sem distinção de cor/raça, crença, sexo, idade, cultura, etc. Conforme nos aponta Coelho (2005), ainda perpassa no imaginário de boa parte da população brasileira a idéia de democracia racial, na qual todos/as são iguais e desfrutam das mesmas oportunidades. No entanto,

(...) a convivência pacífica entre brancos e negros é falsa, bem como a idéia de democracia entre as raças, que tem por intuito escamotear a real situação de convivência entre negros e brancos, os lugares específicos que são destinados aos negros, seja simbolicamente ou de modo sutil, como um lugar menor no mercado de trabalho, nos clubes, na sala de aula, etc. (COELHO, *ibid*, p. 16)

No caso da diversidade vivida no Brasil, colocamos em foco, na pesquisa, a presença negra na sociedade brasileira e as tensas formas de convívio e de gestão do convívio entre brancos e negros. Mais especificamente, como se podem buscar caminhos para a superação das desigualdades na escola, valorizando-se e fortalecendo-se a identidade de crianças negras e o convívio igualitário na possibilidade de expressar tal identidade, tê-la valorizada e respeitada, como é o caso histórico do “ser branco” no país.

Dessa forma, entendemos ser necessário, primeiro, voltar nosso olhar para o passado e assim compreendermos como as relações raciais em nosso país foram construídas e

---

<sup>5</sup> Ao mencionar negros estarei me referindo aos pretos, pardos, mulatos ou mestiços, assim como às mulheres negras.

como foi se constituindo o “ser negro” na sociedade brasileira, nesse universo imaginário<sup>6</sup> de igualdade. Não podemos desconsiderar os acontecimentos históricos como precedentes na construção social de uma nação e de seu povo, pois se faz necessário olhar para o passado para compreender o presente e projetar um futuro, que mantenha ou que transforme as relações sociais, raciais e sua estrutura. Nossa opção é por transformá-la na direção de mais igualdade efetiva, o que implica a valorização e o reconhecimento de todos, no caso aqui focalizado, do negro.

Assim, no primeiro capítulo fazemos uma breve explanação sobre o atual contexto social no qual se insere a proposta de Comunidades de Aprendizagem que nasce frente às mudanças sociais buscando superar as desigualdades que surgem no mundo global e informacional. Após contextualizarmos a proposta de Comunidades de Aprendizagem, passamos a explicação do processo de transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem, assim como, apresentamos o conceito de aprendizagem dialógica, central nas ações que permeiam as atividades, bem como, as relações em uma Comunidade de Aprendizagem que busca máxima aprendizagem para todos e todas e uma convivência respeitosa entre as diferenças.

No segundo capítulo, abordamos diversos conceitos que fazem parte do universo social e escolar, que permeiam as relações raciais e sociais. Sendo assim, trazemos para ele os conceitos de identidade e de diversidade. Em seguida, tomamos os conceitos de educação, cultura e ideologia, compreendendo que os dois últimos perpassam a todo o momento o contexto escolar, o qual sofre suas influências e tensões, uma vez que a educação não é neutra. Após a explanação desses conceitos e a explicitação de suas relações com o espaço escolar, passamos a apresentação de diferentes perspectivas frente à concepção de sujeito, realidade e escola que nos ajudam a pensar a constituição da identidade da criança negra e o papel da educação escolar frente a esse sujeito.

No terceiro capítulo buscamos abordar a discussão em torno das relações raciais entre brancos e negros e suas implicações na vida da população negra no Brasil, uma vez que o foco da pesquisa está na constituição positiva da identidade da criança negra, entendendo que é imprescindível, para tanto, compreender o contexto histórico, político, econômico e social no qual se deu a formação da sociedade brasileira e como estas relações se configuram na atualidade.

---

<sup>6</sup> Entendendo imaginário coletivo como uma construção que envolve símbolos, mitos, rituais, representações. (Durand, 2001, *apud* COELHO, 2005, p.16)

Iniciamos o quarto capítulo com a base teórica que justifica a escolha metodológica adotada no estudo. Em seguida, apresentamos a Comunidade de Aprendizagem na qual desenvolvemos o trabalho, bem como o processo de escolha e inserção na mesma. Depois, passamos para a descrição da coleta dos dados, das técnicas utilizadas e à apresentação das pessoas participantes na investigação. Por fim, não menos importante, explicamos a organização dos dados.

Nos dois últimos capítulos nos dedicamos à análise dos dados, primeiramente vislumbrando as falas da professora e das coordenadoras sobre a temática da pesquisa. Em seguida, passamos às falas das crianças e de seus familiares. Sendo assim, no quinto capítulo iniciamos com a apresentação da professora participante da pesquisa. Em seguida, passamos a análise dos dados frente às temáticas destacadas com base nas falas da professora e das coordenadoras e encerramos o capítulo retomando reflexões e questionamentos da professora em relação às questões étnicas e raciais. O sexto capítulo contempla a fala das crianças e seus familiares, no qual procuramos expressar a compreensão desses/as participantes em relação ao ser negro no contexto escolar, tanto neste capítulo quanto no anterior buscamos articular os dados de forma que as análises respondam à questão da pesquisa.

Finalizamos com algumas considerações, pois acreditamos não ser possível apresentar uma conclusão final para este trabalho. Primeiramente porque as questões étnicas e raciais não estão resolvidas em nossa sociedade e tão pouco no ambiente escolar. Também por considerarmos que há uma infinidade de elementos que permeiam tais relações e que, devido ao tempo, não serão contempladas no texto. Procuramos fechar o trabalho com algumas indicações para a superação das desigualdades raciais e para uma educação mais igualitária na qual a diversidade se faça presente e as diferentes identidades valorizadas, bem como as diferenças respeitadas.

Consideramos que muitos conceitos poderiam ser mais bem aprofundados, mas acreditando ser este não o trabalho de uma vida e sim o início de um longo e profundo caminhar sobre o conhecimento e a descoberta de novos saberes, apontamos, ao seu final, intenções e indicações para futuros estudos e pesquisas.



## **CAPÍTULO 1 – COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: APRENDIZAGEM DE MÁXIMA QUALIDADE PARA TOD@S E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA.**

*(...) Se nos adaptamos ao contexto não mudamos nada. Se transformamos o contexto, então sim criamos possibilidades de melhora para todos e todas” (ELBOJ, 2001, p.88)*

Segundo Castells (1999), a revolução tecnológica da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, denominada sociedade em rede, caracterizada: pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra; por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia, e pela transformação das bases materiais da vida - o tempo e o espaço.

Essa nova forma de organização social, dentro de sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo, do mesmo modo que o capitalismo industrial e seu inimigo inivitelino, estatismo industrial, foram disseminados no século XX, abalando instituições, transformando culturas, criando riqueza e induzindo a pobreza, incitando a ganância, a inovação e a esperança, e ao mesmo tempo impondo o rigor e instilando o desespero. Admirável ou não, trata-se na verdade de um mundo novo. (CASTELLS, 1999, p.17)

Assim, vivemos hoje no mundo da globalização e da informação, no qual as informações transitam e são processadas rapidamente em curto espaço de tempo, o que exige cada vez mais capacitação e habilidade para lidar com os novos avanços tecnológicos. Assim, este momento vivido pela sociedade pode ser denominado como “sociedade da informação” ou do “conhecimento” em que *“a produtividade e a qualidade não dependem de hierarquias de controle, sim da coordenação e da informação”* (ELBOJ et al, 2002, p.15).

Segundo Braga (2008, p.27),

na passagem do modelo Industrial para o da Sociedade da Informação, surgiu a estrutura de um novo setor: o setor quaternário, baseado no “saber” e no tratamento da informação (consultorias administrativas, assessorias, especialistas em marketing, organizadores de diferentes atividades etc). O surgimento do setor quaternário permitiu a aparição de diversas técnicas de tratamento da informação, em constante desenvolvimento, como: a microeletrônica, a informática, as telecomunicações. Essa dinâmica

caracteriza o capitalismo informacional/global, tipo de economia baseada na informação, no seu tratamento e processamento em grande escala. Ao invés de muitos empregados, esta nova realidade exige trabalhadores que se dedicam a fazer circular a informação, o que requer postos de trabalho com alta qualificação.

Nas palavras de Girotto (2007), “o que se observa nessas transformações é a diferença de organização das sociedades: de um lado a disposição das informações e de outro, as situações de desigualdades quando vamos nos referir às diferentes formas de acesso à informação e à educação”. (p.23) Neste sentido, fazer parte desta sociedade é estar “condicionado/a” ao acesso das informações e não estamos falando de qualquer informação, pois no atual contexto significa ter a habilidade de processar e analisar estas informações. Desse modo, não ter o acesso e a habilidade para lidar com elas significa mais uma forma de exclusão social.

Este novo contexto social pode se caracterizar, também, como uma sociedade de risco, o que significa, com base em Beck (1998, *apud* ELBOJ, 2001), viver em uma sociedade em que a necessidade de escolha é permanente, em que cada pessoa deve avaliar os prós e os contras das opções que tem ao seu alcance, que o processo de modernização significa um risco global, uma ameaça que põe em perigo toda a humanidade: “(...) *é preciso abandonar a idéia de que as administrações e os especialistas sabem exatamente aquilo que está bem ou aquilo que está mau para todos*” (BECK, 1997, *apud* BRAGA, 2008, p.51)

Dessa maneira, faz-se importante pensar formas para escapar dos riscos presentes na sociedade da informação; nesta nova estrutura social é preciso dar aos sujeitos “ferramentas” com as quais possam adquirir senso crítico e reflexivo para que diante das diferentes opções de escolha, possam construir sua própria opção de vida.

Para Elboj (2001), as pessoas são as protagonistas das suas ações e transformações e esta nova realidade pode possibilitar enriquecimento e progresso, ou risco e perigo, uma vez que se configura em uma dualidade que pode excluir a todos/as que não correspondam às expectativas do capitalismo informacional. Frente a esta possibilidade, Elboj vê a educação como chave para a superação das desigualdades. Segundo a autora,

A sociedade da informação é uma sociedade multicultural, marcada pela globalização em todos os âmbitos da vida. Uma globalização ligada sobretudo ao reconhecimento da ciência e da tecnologia que cria, ao mesmo tempo, novos parâmetros de risco, perigo e possibilidades de benefício para a humanidade e para a convivência entre diferentes culturas. Uma sociedade que estende aos âmbitos da vida cotidiana em que a pessoa tem que atuar de forma reflexiva. (ELBOJ, 2001, p.101)

Para Flecha, Gómez & Puigvert (2001), é possível formar pessoas críticas e envolvidas na busca das melhorias que requer a sociedade. É possível uma sociedade da informação para todos/as, desde que sejam oferecidos aos indivíduos instrumentos necessários para lidar com as informações e fazer suas escolhas. Neste sentido, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) compartilham com Elboj (2001) a idéia de que a chave para a superação das desigualdades está na educação, contudo, é necessário garantir a participação igualitária de todos/as de forma democrática e participativa.

Nesta nova sociedade, não cabem formas autoritárias de convívio; a figura do/a professor/a foi transformada, este/a já não é encarado pelos/as estudantes como o detentor do conhecimento, ainda que este/a se coloque como tal; os/as estudantes questionam suas ações e atitudes. Faz-se necessário pensar novas formas de educação escolar, pois o modelo que temos não dá conta de responder às novas expectativas sociais. Com base em Elboj *et al* (2002), o modelo de escola foi criado com o objetivo de transmitir e acumular informações. Entretanto, esse modelo já não atende às necessidades atuais, pois as informações são dispostas rapidamente, tornando fundamental a necessidade de sua seleção, processamento e análise.

Assim, surgem novas necessidades formativas e educacionais incluindo-se as novas necessidades informacionais, não podendo ficar a formação limitada à sala de aula. É preciso envolver os diferentes contextos (familiar e social), para que se alcance uma educação de qualidade para todos/as dentro da sociedade da informação.

Outro aspecto a ser destacado no novo contexto e que tem se manifestado fortemente nos diferentes âmbitos sociais é a necessidade de se considerar a diversidade como decorrente do contexto e como demanda de direitos a todos os grupos e pessoas. Tal característica manifesta-se, também, na escola.

Como reação à grande circulação de pessoas pelo globo, Castells (1999) apresenta a era da globalização como a era do ressurgimento do nacionalismo e (re)construção das identidades com base na nacionalidade em oposição ao estrangeiro. Para este autor, tanto o nacionalismo quanto as nações têm vida própria, independentemente da condição de Estado, pois tende a ser mais cultural do que político, portanto, está mais dirigido à defesa de uma cultura já institucionalizada do que à construção ou defesa de um Estado. Segundo Castells (1999), o nacionalismo é construído a partir de ações e reações sociais, tanto por parte das elites quanto das massas.

O nacionalismo cultural procura regenerar a comunidade nacional por meio da criação, preservação ou fortalecimento da identidade cultural de um povo, quando se sente sua falta ou ameaça a essa identidade. Tal nacionalismo vê a nação como fruto de sua história e cultura únicas, bem como uma solidariedade coletiva dotada de atributos singulares. Em suma, o nacionalismo cultural preocupa-se com os elementos distintivos da comunidade cultural como essência de uma nação. (YOSHINO, 1992, apud CASTELLS, 1999, p.48)

Entende-se nação como comunidades culturais construídas nas mentes e memória coletiva das pessoas por meio de uma história e de projetos políticos compartilhados. Castells (*ibid.*) aponta ser esta uma nova fonte de sentido na era da informação para o significado de nação e nacionalismo. Sinteticamente, Castells (1999) apresenta um outro olhar sobre o contexto global e suas implicações na re(construção) da identidade, bem como do nacionalismo. O autor não despreza os malefícios que o mundo global traz às sociedades, mas aponta os movimentos sociais como forma de resistência aos desdobramentos sociais, econômicos, culturais e ambientais da globalização.

Quanto às identidades, acredita que, por meio das comunas, novos sujeitos ou agentes coletivos podem surgir, construindo novos significados em torno da identidade de projeto e levar à mudança no contexto da sociedade em rede. Assim, poder-se-ia superar o histórico movimento de massacre e tensões culturais em nome da homogeneização de todos/as numa cultura nacional, e possibilitar-se a expressão, o cultivo e o desenvolvimento cultural dos diversos grupos que compõem um país.

A partir deste tipo de compreensão de contexto atual, da sociedade da informação, da globalização e da tensão entre as diferentes identidades, vislumbramos que a escola deva se abrir para uma nova organização, de maneira a garantir aprendizagem instrumental de máxima qualidade para todos/as, ao mesmo tempo em que assuma a diversidade como valor a ser cultivado como promotor de mais aprendizagens.

Nessa perspectiva, destacamos a proposta de Comunidades de Aprendizagem<sup>7</sup>, que nasceu de experiências vivenciadas em escolas da Espanha, para dar resposta à ineficácia

---

<sup>7</sup> Comunidades de Aprendizagem é resultado de uma linha de investigação desenvolvida pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da universidade de Barcelona/Espanha. Esta linha de investigação parte da intenção de investigar, analisar e atuar para promover uma igualdade educativa e social que supere, entre outras, educações racistas baseadas na diversidade dentro da sociedade da informação. No Brasil, Comunidades de Aprendizagem é divulgada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)/UFSCar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Desde 2002, a proposta é desenvolvida na cidade de São Carlos, na qual três escolas municipais já são Comunidades de Aprendizagem. A proposta tem por objetivo articular os diferentes agentes da escola (professores, funcionários, familiares, estudantes, direção, comunidade de entorno) na busca de uma educação de qualidade para todos/as. O NIASE desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Maiores informações: <http://www.ufscar.br/niase>.

da escola tradicional e ao distanciamento entre escola e família, em especial nos bairros com altos índices de fracasso escolar. (BRAGA, 2008)

Contexto onde foi desenvolvida a presente pesquisa, passamos a seguir a abordar a proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem.

### **1.1. Comunidades de Aprendizagem: possibilidades de transformação social e cultural da escola dentro da perspectiva dialógica<sup>8</sup>**

A proposta de Comunidades de Aprendizagem aparece como uma alternativa democrática e participativa que busca ensino de máxima qualidade para todos/as, assim como a convivência respeitosa. Considera o *diálogo igualitário* como base para as interações e os diferentes contextos (familiar e social) como enriquecimento das aprendizagens.

Para Elboj (2001), as Comunidades de Aprendizagem são espaços educativos abertos à comunidade, em que as pessoas se identificam nas transformações que acontecem em suas escolas, uma vez que elas estão atuantes, ou seja, são participantes nas mudanças que visam a melhorias educacionais para seus/as filhos e filhas.

Braga (2008) indica que a proposta foi inspirada em experiências educativas que estão obtendo resultados significativos na superação do fracasso escolar e em favor da convivência solidária. Dentre as experiências relacionadas pela autora, destacamos: a “Escola de Pessoas Adultas de La Verneda-Sant Martí”; e também experiências educacionais escolares dos Estados Unidos: O programa de Desenvolvimento Escolar e o Success For All - Êxito escolar para todos e todas. Tais experiências têm como objetivo comum o combate aos altos índices de fracasso escolar e a superação das desigualdades sociais<sup>9</sup>.

Sua base teórica está pautada no conceito da ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire. Na ação comunicativa, a linguagem é um meio de entendimento, em que os/as participantes expressam suas expectativas e interpretações de mundo. Já no conceito de dialogicidade de Paulo Freire o diálogo enquanto “*encontro dos homens para a ‘pronuncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização*”. (FREIRE, 2005, p.156)

---

<sup>8</sup> As citações em destaque neste capítulo referentes a obras de autores/as do CREA de origem européia a partir da versão em espanhol figuram como uma tradução livre da pesquisadora.

<sup>9</sup> Para saber mais sobre estas experiências ler Braga (2008); Elboj *at al* (2002). Vale destacar que atualmente outras experiências de Comunidades de Aprendizagem estão sendo desenvolvida na América Latina, além do Brasil, Chile e Paraguai. No entanto, vamos ater a experiência brasileira, local em que acontece a pesquisa.

Estes autores propõem a relação do sujeito com o mundo e no mundo de forma crítica, reflexiva e atuante. Para Habermas, os sujeitos são capazes de linguagem e ação, logo, são capazes de modificar o mundo, o que completa a idéia de Freire quando afirma que não somos seres determinados e sim inacabados, inconclusos, o que pressupõe nossa ação no mundo. Ou seja, ao estar com o mundo e com os outros, os sujeitos interferem na sua realidade. Ao comunicar-se expressa reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social), e ao mesmo tempo, podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. Portanto, a relação do sujeito com o mundo, não é de mera adaptação.

Com base na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, Mello (2003) destaca a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa; as pretensões de validade e as pretensões de poder; os tipos de ação (teleológica, regulada por normas, dramaturgicamente comunicativa) e as concepções de linguagem em cada tipo de ação, como elementos que levam a compreensão do que o CREA propõe em Comunidades de Aprendizagem, com base nos grupos conceituais presentes na Teoria proposta por Habermas. Teoria elaborada pelo Centro de Pesquisa, busca reconstruir e ampliar o pensamento da teoria crítica da sociedade, de modo a criar caminhos de superação de seus problemas, uma vez que considera haver, nas atuais sociedades modernas, um predomínio do uso da racionalidade instrumental pelos indivíduos. (BRAGA, 2008)

De acordo com Mello (2003), na racionalidade instrumental, o saber é utilizado para alcançar fins preestabelecidos no mundo objetivo, já na racionalidade comunicativa o saber é um entendimento que acessa e dá acesso tanto ao mundo objetivo, quanto à intersubjetividade produzida na ação. As pretensões de poder e de validade são enunciados tomados como verdadeiros ou bons, sendo a pretensão de poder baseada na força de impor uma das partes à outra, ou seja, é o exercício do próprio poder; já na pretensão de validade sua força está no poder da argumentação a qual pode ser questionada, superada e reelaborada.

Quanto aos tipos de ações descritas por Habermas e a concepção de linguagem de cada tipo de ação, com base em Mello (2003), Gabassa (2007) e Braga (2008) podemos assim caracterizá-las resumidamente:

a) a ação teleológica - como a primeira a ocupar o centro da teoria filosófica da ação. Esta ação envolve a relação entre um sujeito e um mundo objetivo, sendo este mundo objetivo definido como a totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem

apresentar-se ou ser produzidos mediante uma adequada intervenção no mundo, nesta ação a linguagem é entendida como um meio a mais;

b) ação regulada por normas - é a ação existente entre um sujeito e dois mundos: o mundo objetivo e o mundo social a que pertence este mesmo sujeito, no qual ele possui conhecimentos que garantem interações normativamente reguladas. *“O mundo social consta de um contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas. E todos os sujeitos para quem são válidas estas normas (que aceitam como válidas) pertencem ao mesmo mundo social”*. (GABASSA, 2007, p.111). A linguagem tem função de transmissora de valores e portadora de consenso;

c) ação dramaturgica - a pessoa age como se estivesse encenando para as demais pessoas, ela busca ser vista e aceita. Nesta ação, o sujeito tem que se relacionar com seu próprio mundo subjetivo, lidando desta forma com suas atitudes e com as atitudes frente ao outro; a linguagem é o meio pelo qual o sujeito atua;

d) ação comunicativa - os sujeitos são capazes de linguagem e ação e podem chegar a um entendimento. Na ação comunicativa está presente o mundo da vida, o qual representa simultaneamente algo que está no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo que pode ser negociado e compartilhado por todos. Nesta ação, a linguagem ganha destaque e reflete a relação do sujeito com o mundo. A linguagem é o meio no qual se coordena a ação.

Segundo Braga (2008),

Este tipo de ação ocorre pela interação entre no mínimo dois sujeitos capazes de ação e de linguagem que, seja por meio dos recursos verbais ou não verbais, “(...) estabelecem uma relação interpessoal com o fim de se entender sobre uma situação de ação para poder, assim, coordenar de comum acordo seus planos de ação e com ele suas ações” (CREA, 1998) Ou seja, os sujeitos, por meio de suas intenções e objetivos, buscam entre si chegar a um entendimento de modo a estabelecer acordos nas ações a se realizarem. Em todo esse processo, a interpretação é vista como principal ferramenta que busca analisar o contexto da situação e suas referidas negociações para se chegar a um consenso. (p.42)

É nesta perspectiva que as Comunidades de Aprendizagem buscam atuar, partindo de uma ação comunicativa, em que o diálogo igualitário é a base da ação. Assim, as relações se dão de forma horizontal e não hierárquica, e a comunicação é a chave na busca do consenso, o que não significa ausência de dissenso, no entanto, é possível haver acordo em

torno de um objetivo comum, ainda que exista alguma parte que pense de outra maneira. Para Freire (1992),

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompeu ou não permite que se constitua. (p.118)

Dessa forma, consideramos relevante a prática da ação comunicativa e da ação dialógica para pensarmos ações mais humanas e democráticas no espaço escolar e fora dele, uma vez que a prática destas ações foge do que apresenta o modelo tradicional de educação e significa ver a todos/as como seres de atuação, que podem contribuir na superação das desigualdades sociais.

Com base em Elboj (2001), se buscamos uma nova dimensão do sistema educativo, o diálogo intersubjetivo é a alternativa, pois através de uma perspectiva transformadora e dialógica entre todas as culturas, podemos superar as discriminações culturais. Isto nos remete novamente a Freire (1997):

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1977, p.43)

Neste sentido, *“quando as pretensões de poder vencem, não há argumento e sim força. Ao contrário, quando tratamos com pretensões de validade, se impõe a força dos argumentos – é o convencimento sem coações do melhor argumento”*. (HABERMAS 1987a, apud ELBOJ, 2001, p.73) Assim, num diálogo igualitário todas as opiniões são válidas em função dos seus argumentos e todas as pessoas participantes têm igual direito de intervir, independente de sua origem cultural e social, pois dentro deste diálogo não são valorizadas as posições de poder e sim as contribuições em função da validade dos argumentos. Sendo assim,

As comunidades de aprendizagem se apresentam como uma resposta educativa igualitária para conseguir uma sociedade da informação para todos e todas (Jaussi e Luna, 2002): parte-se do direito que todos e cada um dos meninos e meninas tenham a melhor educação e se aposta em suas capacidades, contando com toda a comunidade educativa para alcançar esse objetivo. Trata-se de uma proposta que se afasta dos postulados da educação compensatória, pois não se fundamenta no suposto “déficit” a compensar dos estudantes com desvantagens sociais, sim na melhora da qualidade do ensino que recebem. (ELBOJ, *et al*, 2002, p.73)

Comunidades de Aprendizagem implica uma nova forma de pensar a escola; significa o envolvimento de todos/as (professores/as, funcionários/as, alunos/as, familiares, direção escolar) no processo educacional, buscando melhorias para a máxima aprendizagem. Em suma, é uma re(significação) da escola e do papel de cada participante do seu contexto, pois numa Comunidade de Aprendizagem todos/as têm responsabilidade pela qualidade do ensino, uma vez que a participação torna-se mais efetiva e cada membro (professorado, alunado, familiares, pessoas da comunidade, funcionários/as, direção escolar) tem o igual direito de dizer a escola que gostaria de ter. Portanto, “*participação, expectativas positivas e progresso permanente fazem parte da orientação pedagógica da proposta de Comunidades de Aprendizagem*”. (MELLO *et al*, 2004, p.282)

Com base em Mello *et al* (2004), promover mudanças sociais e culturais na escola e em seu entorno, bem como nas suas relações, é fundamental, já que no atual contexto as aprendizagens não podem ficar limitadas à sala de aula, uma vez que hoje tudo está conectado ao que acontece em casa, na rua, ao que veiculam os meios de comunicação. Dessa forma, informação e formação estão além dos muros da escola, que deixa de existir enquanto espaço fechado. Nesse sentido, Comunidades de Aprendizagem abre suas portas à comunidade, de forma a vê-la e tê-la como parceira nas transformações da escola, para pensar conjuntamente as melhorias para o ensino, buscando superar as desigualdades existentes no âmbito escolar e para além dele.

## **1.2. O processo de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem**

Segundo Mello (2003), o processo pelo qual uma escola se transforma em Comunidade de Aprendizagem envolve duas grandes etapas: a primeira – o processo de ingresso - que compreende as fases de sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento; e a segunda – o processo de consolidação – que envolve investigação, formação e avaliação, sendo esta última etapa constante.

Em linhas gerais o processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem acontece em oito fases: *sensibilização* – fase em que a proposta é apresentada a todos os agentes educativos (professorado, funcionários/as, familiares, colaboradores/as, direção, etc.); este é o momento em que todos/as devem estar de acordo quanto a implementação da proposta<sup>10</sup>.

A princípio, a sensibilização acontece com o professorado e depois com os demais agentes. Vale ressaltar que a fase de sensibilização é constante e acontece a cada início de ano, devido à entrada de novos/as estudantes e professores/as em cada escola. Neste momento, acontece a apresentação da sociedade atual e as novas necessidades desse novo contexto, os antecedentes da proposta, sua estrutura e os compromissos assumidos por cada agente.

A *tomada de decisão*, após a sensibilização do corpo docente, é um período em que os profissionais da escola se recolhem para conversar sobre o desejo de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem, tomando a decisão. No caso da resposta ser positiva, há alguns requisitos formulados pelo CREA para garantir a transformação da escola em Comunidades, sendo estes: 90% do professorado deve estar de acordo com a proposta; deve haver acordo com a equipe gestora da escola; a proposta também tem que ser aprovada pelo Conselho Escolar; a Secretaria Municipal de Educação deve apoiar o trabalho e nomear uma pessoa que assegure uma relação constante entre a própria Secretaria Municipal de Educação, a unidade escolar e o núcleo de investigação.

A fase dos *sonhos* é o momento em que todos e todas expressam o seu sonho de escola. É um momento de diálogo entre escola, familiares, alunado e comunidade em torno de desejos comuns – uma educação de qualidade. Há alguns sonhos que podem ser colocados em prática rapidamente diante dos recursos já existentes na escola, por exemplo, a abertura da biblioteca em horários opostos ao da aula das crianças com pessoas para auxiliar na realização de tarefas, leituras, pesquisa, etc. (Biblioteca Tutorada); a entrada de voluntários/as na sala de aula (Grupos Interativos); tertúlias (Tertúlia Literária Dialógica, Tertúlia Dialógica de Artes e Tertúlia Musical Dialógica); formação de familiares. Os sonhos estão voltados à qualidade da

---

<sup>10</sup> Atualmente, Comunidades de Aprendizagem é uma política pública na cidade de São Carlos. Há uma pessoa de referência que compõe a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e coordena todo o processo de implementação da proposta nas escolas. O NIASE apóia a Secretaria Municipal de Educação no processo de transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem e na formação teórica que embasa a proposta, bem como nas demais atividades que as escolas ou a Secretaria Municipal de Educação solicitem. O objetivo é que a unidade escolar ganhe autonomia o quanto antes e ela mesma conduza o trabalho.

aprendizagem dos/as estudantes, à formação dos familiares e à melhoria física e material do espaço escolar.

Após a fase dos sonhos, tem início a fase de *seleção de prioridades*, que envolve a seleção e organização dos sonhos conforme temática e prioridade para a sua execução. Nesta fase, são formadas comissões mistas representadas por cada parte do corpo educativo (professores/as, funcionários/as, alunos/as, pessoas da comunidade, voluntários/as, familiares, pessoas do NIASE e direção escolar) que traçam um *planejamento* de ação, apresentam-no ao coletivo e dão encaminhamentos para as necessidades da escola, com base na organização dos sonhos.

Neste momento, chega-se a etapa de consolidação da proposta. Nesta etapa, as fases de *investigação, formação e avaliação* serão constantes<sup>11</sup>.

Além das comissões mistas, também é formada a Comissão Gestora, na qual todos os agentes educativos estão representados. A comissão gestora é responsável por gerenciar a proposta de Comunidades de Aprendizagem. A reunião gestora pode acontecer mensalmente ou quinzenalmente, conforme acordo e necessidade de cada unidade escolar. Vale ressaltar que na reunião gestora estão presentes os/as coordenadores/as das comissões de trabalho (Comissões Mistas), representantes do NIASE e a pessoa de referência da Secretaria Municipal de Educação. Nessas reuniões, todos/as tomam conhecimento de como está o trabalho de cada comissão mista e se discutem formas de dinamização do trabalho na escola<sup>12</sup>.

O foco do trabalho da Comissão Gestora quanto das Comissões Mistas é a busca de uma aprendizagem de máxima qualidade a todos/as os/as estudantes, além de formas para melhorar a estrutura física e material do espaço escolar. Com base em Mello (2002), a centralidade da aprendizagem visa tanto à busca de alternativas para a estrutura tradicional de atendimento às crianças (focando atividade formativa), quanto à formação de familiares. Para tanto, o professorado une-se ao voluntariado, rompendo estruturas de idade e de grupo. Nesse sentido, há a participação de familiares, voluntários/as, estudantes, pessoas de entidades, com

---

<sup>11</sup> Em 2009, por exemplo, foi finalizada a pesquisa FAPESP/CNPq, Ensino Público, “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, Processo n°. 07/52610-6, coordenado pela orientadora Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, cujo intuito foi avaliar os impactos da proposta na aprendizagem das crianças e entorno.

<sup>12</sup> Vale ressaltar que tanto no Brasil, quanto na Espanha, as fases destacadas para a transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem são as mesmas e que o apoio oferecido pelo NIASE também é feito pelo CREA. Outra questão a ser destacada é em relação às reuniões das comissões, estas acontecem conforme a necessidade e realidade de cada escola. Comunidades de Aprendizagem não é uma receita a ser seguida; é uma proposta de transformação que implica mudanças de hábitos e atitudes de todos/as envolvidos/as; não é imposta e cada realidade vive a proposta de acordo com o seu contexto sem perder de vista os princípios da aprendizagem dialógica.

profissionais da escola para planejar metas para alcançar uma aprendizagem de máxima qualidade para todos/as.

Em Comunidades de Aprendizagem, há a formação de grupos interativos, biblioteca tutorada, tertúlias e formação de familiares; estas são atividades centrais da proposta. A primeira envolve uma nova forma de organização da aula. São formados pequenos grupos, os quais são acompanhados durante mais ou menos duas horas por voluntários/as, pessoas adultas ou crianças de séries mais adiantadas. Estas pessoas recebem orientação do/a professor/a responsável pela turma, que prepara as atividades e com mais pessoas na sala de aula tem um tempo para observar o andamento da turma.

A segunda atividade visa a oferecer um espaço a mais de aprendizagem; a biblioteca tutorada busca atender a todos/as que queiram fazer suas tarefas escolares, pesquisa e dedicar um tempo à leitura; está aberta a todos/as da comunidade; esta atividade costuma durar mais ou menos duas horas. As tertúlias são atividades que têm por objetivo o estudo de clássicos, seja da literatura, da arte ou da música. É uma atividade cultural, pois envolve o trabalho com clássicos e, educativa porque permite uma metodologia em que todos/as se eduquem e sejam educados/as, num ambiente de diálogo igualitário e respeito<sup>13</sup>. Além destas atividades, as escolas costumam desenvolver outras, oferecidas por voluntários/as que se disponibilizam a formação de familiares ou mesmo reforço e outras atividades com as crianças.

Braga (2008), em seu estudo, faz algumas reflexões sobre o processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem, destacando três aspectos: o primeiro, a *diversidade*, que aumenta dentro da escola, e pessoas de diferentes origens, idade, formação, parentesco, etc., passam a fazer parte do contexto escolar, enriquecendo as aprendizagens; no segundo, a *participação*, a escola torna-se um espaço aberto ao diálogo e ao respeito às diferenças, as pessoas se conhecem, expressam suas opiniões, preocupações, sonhos e desejos; o terceiro, *criação de sentido e transformação*, trata da possibilidade que as pessoas têm de sonhar sem medo sobre outras formas de viver, outros conhecimentos, outras oportunidades com base no diálogo que favorece condições para se desejar novas condições de vida e trabalho.

---

<sup>13</sup> Para saber mais sobre a Tertúlia Literária Dialógica, Tertúlia Dialógica de Artes e Tertúlia Musical Dialógica, ver respectivamente: GIROTTO, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. UFSCar, 2007. MARIGO, A. F. C. **Roda com arte: aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem**. UFSCar, 2010. SILVA, S. R. M. da. **Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica**. UFSCar, 2008.

Comunidades de Aprendizagem aparecem como possibilidade que busca uma forma mais igualitária para a transformação de todo o contexto escolar. Em suma, ao abrir suas portas para a participação da comunidade e familiares, a escola promove uma nova dinâmica do que é ser escola. A partir do momento que todos/as sonham com a escola que gostariam, falam e planejam ações para conquistá-las, rompe-se a idéia de que a escola não é um lugar de transformação e passa-se a construir um novo sentido.

Uma Comunidade de Aprendizagem busca beneficiar a todos/as que dela fazem parte. Como mencionado em outros momentos, esta proposta implica uma nova forma de pensar e agir das pessoas envolvidas, que passam por mudanças de hábitos e atitudes, assim como passam a refletir mais sobre suas ações frente ao/a outro/a e ao mundo. Como cita Freire (1996),

(...) É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (p.120)

Este é um processo longo. Com base em Elboj (2001), uma escola não se converte em Comunidades de Aprendizagem de um dia para o outro, por isso, a proposta passa por diferentes etapas e requer processos de aprendizagem dirigidos a todas as pessoas. Daí a importância da avaliação constante, conforme Mello (2002), a avaliação caracteriza-se como instrumento de melhoria dos processos de participação e de aprendizagem.

Dessa forma, Comunidades de Aprendizagem não é um modelo pronto a ser seguido. Trata-se de uma proposta que implica mudança e compromisso, que considera as necessidades do atual contexto. Para tanto, baseia-se em princípios da aprendizagem dialógica, conceito que lhe dá suporte em todas as práticas. Passamos ao conceito de aprendizagem dialógica.

### **1.3. Aprendizagem Dialógica: princípios orientadores das práticas escolares de Comunidades de Aprendizagem**

Tendo em vista o processo de transformação da escola num espaço aberto e igualitário, de práticas democráticas e participativas, o CREA elaborou o conceito de

“*aprendizagem dialógica*”<sup>14</sup>, o que, segundo Mello (2003), é fruto da junção dos elementos comunicação, diálogo e educação, entrelaçados a partir das teorias de Habermas e Freire.

O conceito de aprendizagem dialógica é fundamental nas ações das Comunidades de Aprendizagem; orienta todas as atividades e interações que venham a acontecer. Tal conceito é composto por sete princípios, a saber:

- *diálogo igualitário*: implica em um diálogo em que todas as falas têm igual importância e o que prevalece são as pretensões de validade. Este diálogo ocorre de forma horizontal, sem distinção de gênero, raça, classe social, etc., o que tem validade são os argumentos e não a pretensão de poder;

- *inteligência cultural*: este conceito, desenvolvido pelo CREA (1995-1998), pressupõe que todos os saberes acadêmicos e práticos têm o mesmo valor e que independente de um ou outro, todas as pessoas possuem habilidades para ensinar e aprender; dessa forma, podem estar no espaço escolar colaborando em um plano de igualdade. “*Contempla a capacidade que toda pessoa tem para adquirir conhecimento, acabando assim com a priorização da inteligência acadêmica sobre a prática, as habilidades comunicativas e cooperativas*”. (BRAGA, 2008, p.54);

- *transformação*: significa e implica uma mudança de atitudes e hábitos de forma a transformar a realidade e não adaptar-se a ela;

- *dimensão instrumental*: o diálogo é peça chave, por meio deste há a possibilidade de aprendizagens tanto humanas quanto técnicas; em um espaço democrático a instrumentalização das aprendizagens se faz importante. “*Trata-se de um diálogo que nos leve à ciência, à rigorosidade e à reflexão*” (BRAGA, 2008, p.54);

- *criação de sentido*: implica uma transformação, na qual as pessoas podem expressar seus pensamentos, desejos e colocar-se dentro de um projeto como seu também e não apenas como um observador, pois, na aprendizagem dialógica, a criação de sentido implica a tomada da própria vida nas mãos, mas também um compromisso pessoal com os/as demais;

- *solidariedade*: dentro da aprendizagem dialógica, desenvolvem-se relações mais solidárias, uma vez que, por meio do diálogo igualitário uma pessoa não se sobrepõe à outra e todas as ações são realizadas ao bem comum; assim, não há lugar para a competitividade e sim para a confiança e o apoio mútuo;

---

<sup>14</sup> O conceito de aprendizagem dialógica e de Comunidades de Aprendizagem têm sido investigados e desenvolvidos pelo CREA (CASAMITJANA e outros, 2000; FLECHA, 1997).

- *igualdade de diferenças*: implica o igual direito de todos/as a serem diferentes e terem suas escolhas e diferenças respeitadas (cultural, racial, social, etc.), sem perder de vista o igual direito de proteção social.

Mais recentemente, Ferrada & Flecha (2008), agregaram à aprendizagem dialógica um oitavo princípio:

- *emocionalidade*: diz respeito ao conhecimento do outro desde a sua corporalidade até as relações e ações sociais que estabelecemos com os demais, toma como base a emoção. Vale destacar que este é um princípio que foi incorporado recentemente aos demais e que o NIASE ainda não o incorporou aos seus trabalhos<sup>15</sup>.

Com base em Braga (2008), a aprendizagem dialógica é compatível com a idéia de que a aprendizagem depende de todas as interações que realiza o alunado em todos os contextos a que pertença (escolar, familiar, social). Desta forma, é preciso superar as formas tradicionais de educação da sociedade industrial, ir além da sala de aula e abri-la a outros agentes educativos, considerando todos os contextos. Nesta perspectiva, todos os agentes educativos, além de poder entrar na sala de aula, unem-se para planejar ações comuns por meio do diálogo igualitário (comissões, assembléias, participação de familiares e voluntariado na sala de aula, etc.). Segundo Braga (*ibid*)

(...) a aprendizagem dialógica se mostra como a mais adequada para responder às novas exigências educativas da sociedade da informação: faz com que a comunidade se envolva na educação das crianças, já que a escola não pode assumir mais toda esta responsabilidade sozinha; a entrada de diversas pessoas e culturas na escola possibilita aprendizagens mais ricas e variadas; estimula-se o diálogo igualitário entre todos os agentes educativos ante um objetivo comum; utiliza-se o diálogo para aprender mais (potencializam-se as capacidades de seleção e processamento da informação através de um diálogo que gera reflexão) e melhor (aprendizagem com valores: solidariedade, trabalho em equipe, etc.). (BRAGA, 2008, p.53)

Nessa perspectiva, é possível uma transformação da escola e do seu entorno pautada na aprendizagem dialógica, na qual há o *diálogo igualitário* entre diferentes pessoas, com pretensões de validade. Portanto, alunado, professorado, familiares, comunidade, voluntariado podem contribuir para a qualidade da aprendizagem. Ao se propor a entrada de

---

<sup>15</sup> Este princípio tem fundamentação na Psicologia e na Biologia. Para saber mais ver MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. [El árbol del conocimiento]. Humberto Mariotti (Trad.); Lia Diskin (Trad.). São Paulo: Palas Athena, 2001. 283 p. FERRADA TORRES, Donatila I. El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico. *EDUCERE* Artículos arbitrados. Año 13, n. 44. Enero-Febrero-Marzo, 2009. p. 29-38. Disponível em <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28819/1/articulo3.pdf>> Acesso em 24/11/2009.

diferentes pessoas na sala de aula e na escola, aumenta-se a diversidade de interações e, conseqüentemente, se ampliam as fontes de conhecimento, dando-se valor à *inteligência cultural* de cada pessoa. Tanto habilidades acadêmicas como práticas são valorizadas e vistas como meio para a *transformação*, pois se recorre às contribuições de um maior número de pessoas com diferentes conhecimentos advindos de suas vivências e experiências.

Dessa forma, amplia-se a *dimensão instrumental* dos/as estudantes, possibilitando a *criação de sentido* que emana das interações com o/a outro/a, criando-se redes de *solidariedade*. E valoriza-se a diversidade como potencializadora das aprendizagens, percebendo as diferenças e buscando o respeito entre elas, sem perder de vista o princípio da *igualdade de diferenças* que busca uma verdadeira igualdade, na qual cada pessoa tem o direito de viver de forma diferente e ter as mesmas oportunidades de escolha e realização. Sendo assim, os princípios da aprendizagem dialógica se complementam e buscam a coerência entre a teoria e a prática.

Acreditamos que a partir das bases teóricas da proposta de Comunidades de Aprendizagem, e mais especificamente pautada no princípio de *igualdade de diferenças*, seja possível uma educação que respeite e valorize a diversidade, possibilitando o diálogo entre as diferenças: étnicas, raciais, classe, cultura, gênero, etc., pois: “*a igualdade de diferenças se guia por perseguir uma verdadeira igualdade que inclui o direito de toda pessoa viver de forma diferente mas, ao mesmo tempo, ter as mesmas oportunidades de escolha e realização*”, (GARRE *et al*, 2002, p.31).

Por ora é suficiente a explanação realizada sobre o conceito de igualdade de diferenças; a ele voltaremos no capítulo a seguir, após aprofundar a compreensão sobre outros que a ele se relacionam.

## CAPÍTULO 2 – IGUALDADE DE DIFERENÇAS: OPÇÃO INTERCULTURAL DE ABORDAGEM DA DIVERSIDADE.

*(...) se fala muito disso, dessa questão da diversidade e às vezes a gente trabalha aqui, ou em qualquer outro lugar... na sociedade... as pessoas... ou elas não percebem, ou elas não se atentam, às vezes acabam até fazendo coisas que elas acreditam que não é certo, mas no final acabam fazendo sem perceber ou percebendo, eu acho, quando eu falo comum é que virou um grande chavão é que todos falam (...)  
(Professora - Patrícia)*

Perguntar sobre a quem serve a educação e a cultura é fundamental quando tratamos da escolaridade, visando igualdade social e respeito à diversidade. Consideramos que a escola sirva ora a um, ora a outro, ou seja: não podemos afirmar a neutralidade da educação frente ao ideológico, embora nem tudo seja ideologia. À educação e às culturas mesclam-se ideologias que distorcem a realidade e hierarquizam relações, para beneficiar uns, subjugando outros. Neste sentido, pensando o processo de humanização (cultura) e de desumanização (ideologia), a educação se faz em um “jogo” conflituoso de interesses políticos, econômicos e sociais.

Compreender o que é ideológico nos ajuda a entender que nem tudo é cultural e que muitas coisas devem ser questionadas e vistas com outro olhar. Ao naturalizarmos tudo, cometemos injustiças, anulamos e negamos culturas, identidades e toda a diversidade que há em nosso país. Portanto, cabe a cada educador/a perguntar-se que cidadãos/ãs deseja formar. Acreditamos numa educação capaz de transformar, no sentido de buscar a igualdade dentro das diferenças e criando possibilidades para a valorização da diversidade. Neste sentido, passamos a discorrer, no próximo item, sobre os conceitos de identidade e diversidade, uma vez que eles também não se fazem fora do plano cultural, ideológico e educacional e são centrais no presente trabalho.

### 2.1. Identidade e diversidade

Segundo o dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa, uma das definições para identidade é: *conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, sexo, estado civil, filiação, etc)*. No entanto, a compreensão desta palavra nos leva muito além de um conjunto de caracteres físicos e sociais, por trás do “etc.” há um sujeito carregado de

marcas históricas, sociais, culturais e ideológicas. Pensar o conceito de identidade, muitas vezes é ir ao campo da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia. É o reflexo do mim no outro. É a busca do eu, da afirmação, da contestação, da negação. É um processo de construção do ser sujeito, ser indivíduo, ser gente. É pertencimento, hábito, cultura, crença, raça, gênero. É o ser diverso dentro da sua humanidade, desempenhando e vivendo diferentes papéis sociais em um determinado tempo e espaço.

Conforme indicado anteriormente, Castells (1999) afirma a idéia da influência do mundo globalizado na formação das identidades. Para este autor, o mundo e a nossa vida estão sendo moldados pelas tendências conflituosas da globalização e da identidade.

Castells (*ibid.*) entende identidade como a fonte de significado e experiência de um povo. É o processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Nas palavras de Calhoun (*apud*, CASTELLS, 1999):

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos pelos outros. (p.22).

Com base em Castells (1999), um determinado indivíduo, ou um ator coletivo, pode ter identidades múltiplas. Contudo, essa pluralidade causa tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. Devido à necessidade de se estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos chamam de papéis sociais, e conjuntos de papéis - ser mãe, trabalhador, vizinho, filho, militante socialista, etc.; estes papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade -, Castells (*ibid.*) esclarece que as identidades são fontes mais importantes de significado do que os papéis, devido ao processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Resumidamente, as identidades organizam significados, enquanto os papéis organizam funções, compreendendo-se *significado* como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por ele.

Castells (1999) concentra-se na identidade coletiva e busca fundamentá-la partindo da sociologia; argumenta que as identidades são construídas e, para tanto, se valem de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e

revelações de cunho religioso. Contudo cada ator, grupo social e sociedade processam esses materiais conforme reorganizam seu significado frente à sua estrutura social, assim como sua visão tempo-espaço.

Compreendendo que a construção da identidade se dá dentro de um contexto de relações de poder, Castells (1999) propõe três tipos de origens e construção de identidades, sendo estas:

- *Identidade legitimadora*: promovida pelas instituições dominante da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;

- *Identidade de resistência*: configurada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, criando assim, formas de resistência e sobrevivência;

- *Identidade de projeto*: os atores sociais, utilizando-se de qualquer material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e conseqüentemente transformar a estrutura social.

Conforme Castells (1999), as identidades que começam como resistência podem transformar-se em projeto ou mesmo tornar-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se em legitimadoras. Cada tipo de construção da identidade leva a um resultado distinto, pensando a constituição da sociedade. Segundo o autor, a identidade legitimadora resulta na sociedade civil que compreende um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados que acabam por reproduzir a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural. Já a identidade de resistência leva a construção de comunas, ou comunidades.

Para Castells (*ibid.*), talvez este seja o tipo de identidade mais importante na nossa sociedade, pois ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão, sendo esta caracterizada por um nacionalismo fundado na etnia ou o fundamentalismo religioso, etc. Esta construção de identidade representa uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideologias dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando os limites de resistência. (CASTELLS, 1999)

Com base em Castells (1999), a identidade de projeto leva à produção do sujeito, sendo este, entendido não como indivíduo, mas ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência.

Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual... A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações: a dos indivíduos contra as comunidades, e a dos indivíduos contra o mercado. (TORAINE, 1995, *apud* CASTELLS, 1999, p.26)

Neste sentido, Castells (1999) explica que a construção da identidade implica em um projeto de vida diferente, talvez tomando como base uma identidade oprimida, porém ultrapassando tal situação e seguindo no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade. Argumenta ainda que na modernidade a identidade de projeto fora constituída a partir da sociedade civil, já na sociedade de rede a identidade de projeto origina-se a partir da resistência comunal.

É esse o significado da nova primazia da política de identidade na sociedade em rede. A análise dos processos, condições e resultados da transformação da resistência comunal em sujeitos transformacionais é o terreno ideal para o desenvolvimento de uma teoria de transformação social na era da informação. (CASTELLS, 1999, p.28)

Cuche (1998), assim como Castells, entende a identidade como uma construção social, móvel, que se constrói e reconstrói constantemente no interior das trocas sociais. Para este autor, as grandes questões em torno da identidade estão frequentemente ligadas à questão da cultura. No entanto, alerta que há o desejo de se ver cultura em tudo e encontrar identidade para todos. Nesse sentido, argumenta que a exaltação da diferença que surgiu nos anos setenta provocou tendências ideológicas diversas, levando até mesmo à exaltação da idéia de “cada um por si para manter sua identidade”.

A diferença entre cultura e identidade é que a primeira pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas. A identidade permite que o sujeito se localize dentro de uma sociedade; a identidade social está vinculada a um sistema social, uma classe sexual, uma classe de idade, uma nação, etc. (CUCHE, 1998)

Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). (CUCHE, 1998, p.177)

Cuche chama a atenção neste sentido de que a identidade cultural faz a distinção entre o nós e o eles, baseada na diferença cultural. O autor faz distinção entre as concepções objetivista e subjetivista sobre identidade cultural, sendo que na primeira entende-se a identidade como algo quase inato, como uma condição imanente do indivíduo, definindo-o de maneira estável e definitiva. Já na segunda coloca-se o sujeito na posição de escolha de suas identificações. Para Cuche (1998), não dá para adotar puramente uma concepção ou outra para abordar a questão da identidade, uma vez que, enquanto construção social, a identidade não é um dado, mas também não significa uma ilusão.

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (CUCHE, 1998, p.182)

Conforme Cuche (1998), há muitos “aspectos” em torno da identidade, não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si, pois há uma relação dialética entre a identidade e alteridade. A identificação pode funcionar tanto como afirmação quanto imposição. “A *identidade é sempre uma concessão, uma negociação, entre uma auto-identidade definida pro si mesmo e uma hetero-identidade ou exo-identidade definida pelos outros*”. (SIMON, 1979, *apud* CUCHE, 1998, p.184)

De acordo com Cuche (1998), por meio do processo da auto-identidade e hetero-identidade, pode ocorrer à formação da identidade negativa. Segundo o autor, a auto-identidade terá maior ou menor legitimidade que a hetero-identidade dependendo da situação relacional que ocorre entre as forças dos grupos de contato. Na situação de dominação, a hetero-identidade se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários. Dessa forma, a identidade aparece como um espaço de luta, no qual ela própria está em jogo nas lutas sociais dentro das relações de poder.

A identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau, o que se traduzirá muitas vezes como uma tentativa para eliminar, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa. (CUCHE, 1998, p.185)

Neste sentido, o autor argumenta que a imposição das diferenças significa mais a afirmação de uma única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o

reconhecimento das especificidades, daí a importância de se ver a diversidade. Também levanta a questão do nacionalismo: o Estado moderno tende à mono-identidade, ou seja, reconhece apenas uma identidade cultural para definir como nacional. “A *ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais*” (CUCHE, 1998, p.188), o que não significa a aceitação dos grupos minoritários, ao contrário, estes reivindicam suas identidades. Os grupos minoritários se re-apropriam dos meios para definir sua identidade, conforme seus critérios e não apenas aceitam a identidade dominante, transformando desta forma a hetero-identidade em uma identidade positiva. Enfim, a identidade pode então ser instrumentalizada nas relações entre os grupos sociais.

A partir dos dois autores acima referenciados, explicitamos o conceito de identidade por nós assumido neste trabalho: ao se constituírem nas interações entre grupos e sujeitos, os processos identitários ocorrem em relações hierárquicas e de poder, mas também de colaboração, de diálogo e de apoio mútuo; a cultura abraça tais processos, mas, ao mesmo tempo, é abraçada por processos ideológicos. Entendendo a constituição das identidades dessa maneira, procuramos, a seguir, clarificar este processo complexo que envolve educação, cultura, ideologia e sociedade.

## **2.2. Um passo fundamental para tomar posição quanto à diversidade na escola: diferenciar cultura de ideologia**

Diante destes apontamentos, passamos a refletir sobre cultura e ideologia frente à educação e nos questionamos: a “serviço” de quem está a escola? Para alguns/as autores/as, a educação e a cultura são consideradas como processos de humanização, no entanto, há outros/as que pensam a educação como forma de reprodução e manipulação dos sujeitos, segundo interesses de um mercado e não de uma cultura, grupo social ou comunidade.

Para Romanelli (1978), a evolução da educação sofre interferência de três fatores: o econômico, o cultural e o político. Conforme estes fatores se organizam, ganha formato o campo educacional, e se esses três fatores acontecem de forma conjunta, a educação acaba por atender às necessidades do contexto no qual está inserida, caso contrário, opera de forma defasada e desequilibrada. O trabalho não harmônico entre estes fatores acaba por causar crises no sistema educacional. Para Romanelli, educação para o desenvolvimento não é um conceito fácil de construir, uma vez que se trata de pensar uma educação num contexto marcado por desníveis e interesses determinados por uma dada época da história.

Cada fase do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, como o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos. (ROMANELLI, 1978, p.19)

Dessa forma, compreendemos que as concepções de educação e ensino dizem respeito a uma determinada fase histórica e a aspirações de uma determinada época, que acabaram por influenciar de forma direta ou indiretamente o sistema educacional brasileiro e que, tanto aqui, quanto nos demais países, a educação se fez e se faz segundo interesses políticos, econômicos e sociais. No entanto, acreditamos no papel de uma educação verdadeiramente democrática no sentido de garantir ensino de qualidade a todos/as.

Romanelli (1978), ao abordar o processo educativo, distingue dois aspectos interdependentes: o gesto criador que resulta da relação do homem *no* mundo e *com* o mundo, transformando e transformando-se e o gesto comunicador que o homem executa ao transmitir a outro homem os resultados de sua experiência. No mesmo sentido, Freire (2006) afirma: “*refletir, avaliar, programar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo*” (p.21). O que também guarda uma pequena aproximação com o pensamento de Dewey, considerando a transmissão da experiência como um processo de aprendizagem.

Para Romanelli (1978), a educação, neste prisma, é a mediadora entre o gesto cultural propriamente dito e a sua continuidade.

Assim, na medida em que se transforma, pelo desafio que aceita e que lhe vem do meio para o qual volta sua ação, o homem se educa. E, na medida em que comunica os resultados de sua experiência, ele ajuda os outros homens a se educarem, tornando-se solidário com eles. (ROMANELLI, 1978, p.23)

No entanto, conforme a própria autora,

As instituições educativas nascidas da necessidade de as gerações mais velhas transmitirem às mais novas os resultados de sua experiência e, também, com o objetivo de preservar e recriar esses produtos, sofrem, todavia, na cultura transplantada, uma minimização de suas funções. E que o que se tem em vista, na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais (conferir). A escola, neste caso, é utilizada muito mais para fazer comunicados do que para fazer comunicação e este papel é desempenhado tanto mais eficazmente, quanto mais o que se

pretende com a ação escolar é formar o espírito ilustrado, não o espírito criador. (ROMANELLI, 1978, p.23)

Contrário a este último pensamento, Freire (2006), considera importante educar a curiosidade, pois é no seu próprio exercício que ela se constitui, cresce e se aperfeiçoa. Segundo o autor, “*a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. (...) Só uma educação da pergunta, aguça, estimula e reforça a curiosidade*”. (FREIRE, 2006, p.19)

Freire foi o primeiro educador a criar uma teoria – da *ação dialógica*, sendo o diálogo central em sua teoria.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 1992, p.118)

Para Freire, quanto mais diferentes formos entre nós, maior nossa possibilidade de aprender e sermos melhores, pois ampliamos nossa capacidade de pensar e aprender mais. Com base em Freire (1992), aprendemos com o diferente e não com o igual, aprendemos com o outro e com o mundo, pois não estamos “descolados” do mundo. Portanto, vemos também o papel da cultura na formação e na educação do indivíduo. Para Romanelli, cultura é humanização. E humanização, aqui, tanto se refere ao “processo que nos faz homens”, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam. (ROMANELLI, 1978, p.20)

Com base em Whitaker (2003), o conceito de cultura foi criado pelos antropólogos com o intuito de compreender outros modos de vida; mais tarde, o conceito migra para a sociologia que o aplica com o objetivo de compreender o modo de ser do outro. Dessa forma, a cultura é plural e não deve submeter as demais a um único tipo de cultura. Para a autora, o conceito de cultura foi criado em um momento em que a antropologia buscava entender o outro e, assim, o conceito torna a visão do outro extremamente democrática.

Whitaker (*ibid*), assim como Romanelli (*op. cit.*), compreende a cultura como um processo de humanização, através do qual temos a compreensão do outro e de nós mesmos. Segundo Whitaker, ao nascermos, estamos dispostos a todas as possibilidades, mas temos que nascer em um meio sócio-cultural e internalizarmos essa cultura para nos

humanizar. “*O ser humano não é uma categoria da natureza é uma categoria da cultura*” (WHITAKER, 2003, p. 17)

Segundo a autora, a cultura não é estática, tão pouco algo que paira sobre nós, acima dos povos. A cultura é um produto da ação humana. Os homens produzem cultura e são produzidos por ela. Dessa forma, a evolução humana, a possibilidade de criar instrumentos, construir regras e modos de vida, foi aperfeiçoando culturalmente o homem para torná-lo humano, o que, para Whitaker (2003), nos dá possibilidade de esperança. Remetendo-se a Freire, toma suas palavras ao perceber o ser humano como um animal inconcluso, porque a cultura está em transformação e o homem está aberto a outras possibilidades de aprendizado, sendo estas muitas.

Assim, consideramos a cultura como processo de humanização, no qual o sujeito se constrói e é construído. Segundo Bosi (1977), (...) *a cultura não é um conjunto de conhecimentos a assimilar, mas é o fruto de um esforço comum a todos “para compreender melhor o que se passa em volta de nós e explicar aos outros”*. (p.21) Neste sentido, Bosi faz uma distinção entre cultura de massa e cultura popular, sendo a primeira uma necessidade imposta e artificial, em que a indústria cultural produz e manipula sonhos e desejos; a produção do mercado, através dos meios de comunicação de massa busca atingir um grande público vendendo-lhe ilusões, que acabam por assimilar e comprá-las. Contrária à primeira, a cultura popular está em constante (re)elaboração, onde o novo e o arcaico se entrelaçam, ganhando novo significado. Conforme Bosi (1977),

tanto do ponto de vista histórico quanto do funcional, a cultura popular pode atravessar a cultura de massa tomando seus elementos e transfigurando esse cotidiano em arte. Ela pode assimilar novos significados em fluxo contínuo e dialético. (p.80)

Desta forma, ainda que haja uma cultura de massa e uma indústria cultural que incentive o consumo, a cultura popular tem mecanismos próprios de reelaborar este outro tipo de cultura. Contudo, Bosi alerta que numa sociedade democrática não devam ser delegados aos meios de massa poderes de persuasão e de transmissão cultural. “*Em virtude da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a autonomia e a consciência. A ordem que daí surge não é jamais confrontada com o que pretende ser, nem com os interesses reais do homem (...)*”. (BOSI, 1977, p.71)

Sendo assim, há uma linha tênue entre cultura e ideologia que perpassa todos os espaços humanos, uma vez que a ideologia é elaborada para justificar as relações de poder

e se mistura com a cultura. Ou seja, a ideologia se contrapõe à cultura: enquanto a última humaniza, a primeira desumaniza. Não devemos acreditar que tudo é cultural e assim justificar barbáries que atentam contra a vida, o direito de ser, de ir e vir. (WHITAKER, 2003)

Para Whitaker (2003), o conceito de ideologia é completamente diferente do conceito de cultura. Ele aparece na Filosofia, na Ciência e na Política em um pensador complexo como o foi Marx. Segundo Whitaker, ao elaborar o conceito de ideologia junto com Engels, Marx tinha a intenção de desmistificar a democracia burguesa, mostrar o caráter de opressão do capital sobre o trabalho e o caráter de opressão que existe dentro da estratificação de classes sociais. Marx e Engels não tinham por objetivo a compreensão humana, mas pretendiam desmascarar um sistema.

O que nos permite entender, com base em Marx (1984), é que a ideologia se dá por meio de um processo histórico e pela conscientização ou não do homem. Como já dissemos, a ideologia desumaniza, ela mascara a dominação daqueles que mantêm o poder, legitima as condições sociais de exploração (inverte causas e efeitos, a vítima é culpada).

Para Marx, a história da humanidade deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas, uma vez que ele pensa uma filosofia materialista e uma sociedade formada por classes. Para este autor, a consciência vem de fora, ocorre em conexão com outras pessoas e coisas fora do indivíduo. E os meios de produção (capital) e as relações de poder determinam a dominação de uma classe sobre a outra, daí a possibilidade de considerar a alienação como resultado da ideologia, obscurecendo as forças de poder.

Para Freire (1996), a ideologia tem haver com a ocultação da verdade, dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos deixa míopes. Ao encontro deste pensamento, Whitaker afirma:

(...) o avanço da estrutura de classes cria uma fantasmagoria, uma impressão de que toda a produção industrial e tecnológica, à qual assistimos desde a revolução industrial, é um produto do capital, é uma obra da burguesia. O trabalho desaparece, então enquanto produtor de valor. (...) Então, todo o trabalho como produção de riqueza fica subsumido pela força da fantasmagoria do processo ideológico. (WHITAKER, 2003, p.24)

Segundo Whitaker (2003), esse processo de fantasmagoria impede às pessoas de enxergarem o que está por trás do objeto produzido, as condições de trabalho em que pessoas são submetidas para chegar ao produto final. É o fetiche da mercadoria que cria a

fantasmagoria e impede a percepção da dominação. Para a autora, a ideologia não é uma simples mentira, é um complexo processo de falsa consciência, o qual atravessa todas as classes sociais. E para combater a ideologia entendida como falsa consciência, grupos políticos construíram a sua própria ideologia, denominada de contra-ideologia. De acordo com Whitaker, a partir de textos de Lênin e Gramsci, o conceito de ideologia como visão de mundo foi elaborado.

Nesse sentido, não existe uma ideologia como processo inexorável: vão existir as ideologias orgânicas, que são uma visão de mundo que ajuda o grupo a se organizar. Quer dizer, há uma história em evolução, em movimento, há grupos que se organizam para desmascarar a dominação e eles têm que ter as mesmas armas e por isso acabam elaborando uma outra visão de mundo que aparece como contra-ideologia e que é uma ideologia orgânica, aquela que organiza os homens no terreno da História (...). (WITAKER, 2003, p.27)

Conforme a autora, pensar a ideologia como forma de consciência possível, como uma forma de visão de mundo, ajuda a entender como se organiza o processo político. Há que se ter diferentes ideologias das diferentes classes sociais, como, por exemplo, a ideologia chamada de feminismo para combater o machismo. Dessa forma, há um conceito de ideologia como falsa consciência que tem sua base nos pensamentos de Marx e Engels, e existe um conceito de ideologia como visão de mundo, elaborado no século XX, a partir das lutas e movimentos sociais.

O conceito de ideologia trata de opressão e dominação, e que devem ser desmascaradas. É um conceito que implica sempre desmascarar a dominação. Mas, nem tudo na cultura é dominação, pois prevalece o lúdico, o prazer de viver em sociedade, o prazer da integração. A cultura faz parte da sociedade que integra e a ideologia da sociedade que domina, desintegra; assim, a ideologia não pode fazer parte da cultura. No entanto, faz uso dos valores culturais como instrumentos de dominação.

Para Freire (1992), não existe estrutura sem sujeito e vice-versa, neste sentido, o sujeito é capaz de mudar sua realidade, mas nunca sozinho e sim com o outro. Quando este autor se posiciona de uma perspectiva teórica dual, considera que nela há conflito e tensão, assim como o há no diálogo. Para ele, a ideologia é própria da vida em sociedade, por isso, devemos fazer escolhas e procurar conhecer e distinguir aquilo que é cultural do ideológico.

Os conceitos de educação, cultura e ideologia são conceitos de suma importância para entendermos como funciona nossa sociedade. Cultura e ideologia, opostos entre si; no entanto, a segunda, tão “artinhosa”, penetra na cultura e mascara muitas vezes as

relações de poder e as desigualdades criadas, causando confusão entre o que é cultura e o que é ideologia. Dessa forma, acreditamos serem dois conceitos que precisam estar presentes e compreendidos nos debates educacionais e dentro das escolas.

Relacionando identidade, diversidade e escola no contexto brasileiro, compreendemos que a escola acaba por reproduzir ações que muitas vezes corroboram discriminações e exclusões dos/as estudantes. Mas, entendemos, também, pode atuar para a valorização e a afirmação das diferenças numa relação com o/a outro/a, pois:

é a partir da diferença que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece. (OLIVEIRA, 2003, *apud* ALGARVE, 2005, p.33)

Conforme Gusmão (2003),

A alteridade revela-se no fato de que *o que eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. (GUSMÃO, 2003, p.87)

Dessa forma, pensar a construção da identidade é considerar o “jogo” das relações humanas e tudo o que nos rodeia enquanto seres sociais. Pois é através do outro que sei e vejo quem eu sou. A partir do outro enxergo as diferenças. A identidade não se faz de um, mas em um que se forma a partir de vários.

É na minha disponibilidade permanente que à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2005, p.134)

Ao passo que o espaço escolar tem um papel importante na formação das pessoas e, se assim não fosse, não haveria tantas teorias discorrendo sobre este espaço, defendendo-a ou atacando-a, seja como espaço de poder ou como espaço de libertação, a escola ainda é o lugar em que o indivíduo passa grande parte da sua vida e é nele que as pessoas também se formam. Por isso, a escola não é a única responsável e, por conseguinte,

tampouco a solução para a questão, mas é um meio, uma possibilidade, um lugar. Cabe a cada um/a que compõe a escola (professores/as, alunos/as, funcionários/as, direção, familiar e comunidade de entorno) fazer a escolha de transformação ou de permanência, disseminando ou superando os processos de difusão de uma falsa igualdade.

### **2.3. Igualdade de Diferenças: educação intercultural, portanto, dialógica**

Diante do que foi apresentado sobre identidade, podemos notar que os conceitos de diversidade e de diferença em muito se fazem presentes nos debates ao se pensar a construção das identidades.

Como já apresentado, a cultura é uma produção humana e produz o homem, assim suas relações e construção estão permeadas de cultura. Dessa forma, ao abordarmos diversidade e diferença, também estaremos tratando de cultura, uma vez que estes conceitos estão interligados.

No presente item, com base em Coelho (2009), faremos exposição de três perspectivas de abordagem da diversidade, da diferença e da cultura como ações baseadas em relações de homogeneização, de desigualdade e de diálogo que também influenciam na constituição positiva das identidades.

A primeira perspectiva apresentada é a da homogeneização. Esta perspectiva tem como base o etnocentrismo no qual há um modelo de homem e cultura a ser seguido. Segundo Coelho (2009), nesta perspectiva está presente uma crescente realidade multicultural e a assimilação cultural, que impõe às demais culturas compreendidas como subculturas o modelo de cultura europeu, católico e masculino. A cultura nesta concepção é vista como estática, única, imutável, o que acaba por anular as diferenças e facilitar a assimilação cultural. As teorias que fundamentam este pensamento são as pós-coloniais e as funcionalistas. A escola nesta concepção enxerga os/as estudantes como iguais, ela é a peça fundamental para a manutenção dessas relações e o fracasso escolar está relacionado à cultura. Sendo assim, nesta compreensão, as diferenças são negadas e a igualdade está em assimilar hábitos, valores e culturas de outro grupo que se coloca como aquele que tem mais valor.

A segunda perspectiva parte da diversidade sem igualdade, a qual permeada pela realidade multicultural valoriza a diferença em detrimento da igualdade. Nesta concepção, as diferenças são aceitas, ou melhor, as diferenças são reconhecidas, mas não significa que sejam valorizadas na diversidade. As culturas são entendidas como

incompatíveis entre si, dessa forma, adota-se uma posição de tolerância que valoriza o específico de cada cultura e a escola reflete esta postura, baseando-se nas diferenças individuais ou de grupo e na integração dessas diferenças. (COELHO, 2009)

A última abordagem é a igualdade de diferenças a qual assumimos como alternativa dialógica de trabalho com a diversidade e a diferença na escola. Nesta perspectiva, a diferença faz parte da diversidade e elas existem em uma relação na qual a diferença não é negada, aqui há o diálogo mesmo diante das tensões e conflitos. A valorização está na diversidade e não na diferença. A igualdade é entendida como o direito que todos/as têm de ter suas diferenças respeitadas, desde que suas escolhas não venham ferir o direito do outro ser diferente. A cultura é móvel, plural e se constitui também de outras culturas.

A escola é tida como possibilidade para o respeito às diferenças, aposta em uma educação igualitária para todos/as na qual as diferentes identidades são respeitadas. Os conceitos-chave nesta perspectiva são unidade na diversidade e interculturalidade, compreendendo que estes possibilitam o direito igualitário a educação e uma relação de diálogo também igualitário entre as diferenças. (COELHO, 2009)

Com base na autora *“a diferença é considerada, nessa perspectiva, como parte da igualdade, como direito igualitário que todos possuem de viver de forma diferente no mundo”*. (COELHO, 2009, p.16) Neste sentido, a diferença faz parte da igualdade enquanto direito que todos/as possuem de viver de forma diferente no mundo. Passamos agora às diferentes vertentes teóricas que ajudam a localizar melhor os conceitos de diversidade e de diferença.

Como já dito em outros momentos, o ser humano é em sua história constituído de cultura e de ideologia, da mesma forma suas relações, seja no âmbito político, econômico ou social. E estas relações estão no foco de várias teorias que discorrem sobre o seu modo de ser, pensar e agir num determinado tempo e espaço. Tais teorias também estão submersas em ideologia, pois não há neutralidade ao pensarmos o campo dos embates teóricos que regem o modo de vida das pessoas e suas relações no mundo e com o mundo. Por isso, acreditamos ser relevante fazermos um resgate teórico para compreendermos nossa opção teórica frente à diversidade e ao respeito às diferenças.

Com base nos estudos de Coelho (2009), as teorias funcionalistas entendem a realidade como determinada, na qual o sujeito não pode modificá-la, apenas adaptar-se a ela. A estrutura existe para manter o sistema e o sujeito para reproduzir as regras, normas e padrões sociais. Nesta vertente, o sujeito social não transforma a sua realidade, esta já está

dada e cabe a ele ser socializado. A escola é local de reprodução das relações já estabelecidas, não há lugar para a diversidade.

No Brasil, estas teorias tiveram forte influência até a década de 1970, de forma que a educação neste período não focaliza em suas discussões a questão da diversidade. No campo educacional a presença do sujeito negro aparece mais como denúncia, que também se faz importante. Segundo Coelho (2009), no final de 1970 e início de 1980 as novas transformações sociais e no campo do trabalho abrem espaço para novas teorias que possibilitam o questionamento sobre a compreensão da sociedade enquanto sistema. Surge a fenomenologia que passa a dar ênfase ao sujeito relacionando-o ao sistema e mais tarde as teorias pós-modernas, que têm outra forma de ver as relações sociais.

Com as transformações sociais que vão ocorrendo e o surgimento de novas teorias, a compreensão de sujeito e realidade ganham novas perspectivas e com isso o olhar sobre a diversidade também vai se modificando. Na década de 1970 há a exaltação da diferença, a valorização da sociedade multicultural em busca da afirmação das diferentes culturas e da reafirmação das identidades, principalmente étnicas e raciais. (COELHO, 2009)

Na década de 80 surgem novas formas de pensar a realidade. A presença dos movimentos sociais ajuda a visualizar a questão da diversidade, suas reivindicações trazem novas formas de pensar o objeto de pesquisa que já não é mais o sistema e sim o sujeito que dele faz parte. No entanto, a educação ainda permanece baseada no multiculturalismo, na valorização da diferença e de cada etnia ou cultura individualmente. A escola desempenha o papel de aceitar as diferenças, mas ainda não há o diálogo entre elas. (COELHO, 2009)

Com base em Coelho (2009), em meados dos anos sessenta surge na Europa uma nova abordagem da Sociologia da Educação que passa a incluir a diversidade como questão do campo educacional. Esta nova sociologia da educação, procura substituir as explicações sobre a teoria do déficit pelas da diferença cultural o que vem contribuir efetivamente para a discussão sobre a diversidade e a diferença de forma a se pensar também sobre o currículo escolar e seu conteúdo. Neste mesmo período as teorias pós-estruturalistas ganham força, a fenomenologia centrada no sujeito, não mais no sistema, parte do princípio de que as estruturas não determinam o sujeito e que este pode construir sua própria realidade na convivência com outros sujeitos<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Vale destacar que a valorização da cultura negra e o reconhecimento da diferença e da diversidade são preocupações na perspectiva fenomenológica.

Outra corrente teórica que traz novas formas de pensar a diversidade são os estudos culturais. As contribuições destes estudos desenvolvidos na Inglaterra e nos Estados Unidos ampliam o campo da diversidade trazendo questões relativas à etnia, cultura e raça, penetrando nos debates educacionais. No Brasil, esta fase é marcada a partir dos anos 90, quando a questão da presença negra, seja na sociedade, seja na escola, passa a ser entendida a partir do conceito de diferença e outras presenças se fazem percebidas, a especificidade sai do negro e amplia-se ao indígena, a mulher, etc. O reconhecimento da diversidade passa a pautar-se na diferença étnica, racial, cultural, entre outras. *“Nesse sentido, prioriza-se o reconhecimento, pela valorização dessas diferenças, como é caso da cultura negra, por exemplo, na qual há uma valorização da ancestralidade do negro, de sua cultura e religião”*. (COELHO, 2009, p.23)

Esta perspectiva discute a educação na concepção do multiculturalismo. No Brasil o campo educacional é fortemente marcado pelo multiculturalismo crítico, representado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Coelho (2009), o termo multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos, decorrente dos estudos culturais e com foco nas questões raciais. Na Europa ganha espaço devido à imigração. A princípio, o multiculturalismo nos Estados Unidos tinha como objetivo a assimilação de outras culturas pela cultura dominante. A partir de 1950, ganha novo formato e perde seu caráter assimilacionista, passando a um pluralismo multicultural, que se preocupa com os negros, mulheres e homossexuais. Depois, surge o multiculturalismo crítico, que tem como maior representante o canadense Peter Maclaren. Nesta nova perspectiva o multiculturalismo prioriza a necessidade de valorização e de respeito às diferenças.

As diferenças são entendidas como construções históricas e culturais, elas não estão dadas a priori, são políticas, e existem em relação a, nunca sozinhas. O poder é considerado como aspecto importante das diferenças e faz parte dessas relações. (MACLAREN, 1999, *apud*, COELHO, 2009, p. 23)

Para Coelho (2009), este é um momento histórico em que emergem as contribuições das teorias pós-coloniais, que irão impulsionar as compreensões de diferença, centrando-se no hibridismo da identidade, nas concepções de cultura, nas políticas de diferença e no estudo da identidade nacional. Esta perspectiva tem sua matriz na fenomenologia, mas toma outro caminho, com base nas teorias da desconstrução, cujos autores – Foucault e Derrida – ganham destaque. Nesta concepção, o sujeito não é capaz de

transformar sua realidade e esta existe a partir e somente numa relação de poder. A escola está baseada nas diferenças individuais ou do grupo e na integração dessas diferenças.

Conforme a autora, as perspectivas elencadas até o momento apresentam obstáculos para a construção concomitante de valorização auto-reflexiva das culturas e a garantia de direitos a todas. Pensar a diversidade e a diferença nestas vertentes teóricas nos ajuda a perceber melhor o movimento das identidades e sua relação com a diversidade étnica e racial. Identidade ligada diretamente à concepção de sujeito e de diferença em cada perspectiva e abordagem.

Dessa forma, discorreremos sobre a perspectiva dual da realidade e a interculturalidade, perspectiva que nos parece ser o melhor caminho para se pensar a diversidade e a identidade dos sujeitos, seja no espaço social, seja no espaço escolar.

Segundo Coelho (2009), a perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos apóia-se essencialmente no diálogo, cujo foco está no diálogo entre as diferentes culturas e no interior delas e não na diferença. Para a autora, essa concepção começa a ser desenvolvida primeiramente nos países europeus, entretanto, no Brasil, tais estudos já existiam considerando os estudos relativos à população indígena. No Brasil e demais países da América Latina, o conceito de interculturalidade surgiu a partir do contexto da educação bilíngüe e da diversidade em todas as suas formas, esta vista como recurso e não como barreira. O conceito de unidade na diversidade também ganha destaque com a noção de unidade dos excluídos e marginalizados.

Na concepção intercultural, a diversidade é entendida como riqueza humana, por meio da qual o diálogo se faz presente e os sujeitos de culturas diferentes e de etnias diferentes podem estabelecer uma relação igualitária numa perspectiva dual. Nesta concepção, o sujeito é condicionado pelo social e pelo cultural, mas pode transformar a realidade da qual faz parte.

A escola é uma ferramenta para romper com o círculo da reprodução das desigualdades e da exclusão, vista como um espaço dinâmico, no qual não há apenas o encontro das diferentes culturas, mas uma relação entre elas e entre os sujeitos no interior dessas culturas. (COELHO, 2009, p.25)

No atual contexto, a escola desempenha um importante papel, que é atuar em favor da superação das desigualdades; centrada nas diferenças, ela agrava discriminação, o preconceito e o racismo, o que gera a exclusão. Nessa forma de conceber as relações entre sujeito e sistema, o sujeito é ativo na regulamentação da sua própria conduta, capaz de

transformações. É visto como ator social, cuja realidade é construída por ele na inter-relação com as estruturas e sistemas. (COELHO, 2009, p.35)

Na interculturalidade, as diferenças são articuladas à compreensão de igualdade, na qual todos/as têm o direito de ser diferentes. A interculturalidade traz uma nova forma de relação e de interação social, em que a relação se faz com o/a outro/a e no convívio com os/as mesmos/as, quanto mais diverso o espaço social e educacional, mais ricas serão as aprendizagens. A perspectiva dual, a interculturalidade e a unidade na diversidade, trazem possibilidades para pensarmos uma educação que não só reproduza, mas também transforme as desigualdades sociais, respeitando a diversidade e a diferença.

Em acordo com Flecha e Gómez (1995), entendemos que a perspectiva intercultural, portanto dialógica e comunicativa, se opõe às idéias do etnocentrismo e do relativismo, pois estas perspectivas reforçam a exclusão cultural e social. O etnocentrismo garante a reprodução cultural da elite e o relativismo mantém setores sob domínio de outros, já que considera o poder como o único ou o melhor meio de regulação das relações humanas dentro de cada território. Na perspectiva comunicativa, entendemos que a *igualdade das diferenças* busca condições mais livres e igualitárias de diálogo como espaço social, para um novo tipo de comunicação entre culturas e mestiçagens; implica um processo de luta para conseguir uma posição igualitária das diversas culturas, setores e indivíduos.

Para estes autores, a transformação é possível e o diálogo leva a princípios como a igualdade e a liberdade, considerando a diferença como parte da igualdade, como direito igualitário que tem todo mundo de viver diferente; assim, as etnias não são superiores, nem inferiores, mas sim diferentes. Como indica Elboj (2001):

Não existem culturas superiores e inferiores, não existem culturas que participam mais e culturas que participam menos. O modelo de escola não deve se orientar para a assimilação da cultura hegemônica e sim para a comunicação e participação entre diferentes grupos. (p.202)

Dessa forma, a educação é vista como possibilidade de transformação e comunicação. Contrária ao modelo de educação assimilacionista, ou na relativista, que pensa a educação de cada etnia centrada na sua própria cultura, na perspectiva comunicativa a educação se põe como lugar que pode desenvolver processos de comunicação, que orientam práticas para a igualdade de diferenças, uma vez que não consideram pessoas e culturas superiores ou inferiores, mas sim diferentes. Como cita Elboj (2001),

(...) o respeito à diversidade educativa e cultural baseado na mera adaptação das diferentes realidades sociais e pessoais se traduz em uma adaptação das desigualdades. O princípio pós-moderno de singularidade tem sido o principal instrumento legitimador do impulso dessa desigualdade educativa e cultural em alguns países. (272)

Sendo assim, Flecha e Gómez (1995) apontam que a perspectiva comunicativa crítica busca criar condições para que pessoas de diferentes culturas e raças possam viver conjuntamente, entrando em entendimentos por meio do diálogo. “*O processo comunicativo inclui consensos (acordos) para obter essas condições de convivência conjunta e dissensos (desacordos) para criticá-las, com o fim de obter outras novas e mais igualitárias*”. (HABERMAS, 1992, *apud* FLECHA & GÓMEZ, *ibid.*, p.100)

Para Elboj *et al* (2002), quando o conceito de igualdade não considera a diferença, se impõe um modelo homogêneo de cultura, que produz exclusão e desigualdade. Portanto, precisamos considerar a diferença e a igualdade. Diferença para dar base à educação na diversidade de culturas e de pessoas que estão presentes nas escolas e que sirva para promover o desenvolvimento das próprias culturas e identidades e não só mantê-las. Igualdade para garantir que toda pessoa possa adquirir as competências necessárias dentro da atual sociedade. Sendo assim, a escola pode ser entendida como:

(...) Uma ferramenta para romper com o círculo de reprodução das desigualdades e de exclusão, vista como um espaço dinâmico, no qual não há apenas o encontro das diferentes culturas, mas uma relação entre elas e entre os sujeitos no interior dessas culturas. O corpo docente, os funcionários, as/os estudantes e as famílias não são aqui entendidos como simples peças do sistema educativo, mas como sujeitos agentes que constroem a realidade e a transformam. (GARCÍA, 2004, *apud* COELHO, 2009, p.25)

Portanto, cabe à escola possibilitar aos/as seus/as educandos/as o reconhecimento e a valorização da sua identidade étnica, racial e histórica. Com base em Gomes e Silva (2002), a diversidade étnico-cultural mostra que os sujeitos são históricos, portanto, também são culturais. Isto implica em se ter de repensar a escola e os processos de formação docente, rompendo-se com práticas seletivas, fragmentadas, corporativas, sexistas e racistas que ainda persistem no âmbito escolar. Como cita Freire (1996):

(...) Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante,

comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (...). (p.41)

Neste sentido, consideramos que a escola é um lugar de diferentes culturas, hábitos, costumes, crenças, raças e pensamentos diversos, que precisam ser considerados e ouvidos. “*O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em fala com ele*”. (FREIRE, 1996, p.113) Portanto, entendemos que a educação tem como função enxergar, valorizar e dialogar com as diferenças presentes em sala de aula, no espaço escolar e fora dele, para que possamos construir uma sociedade mais equânime. Acreditamos que o espaço escolar tem um papel importante na formação das pessoas e, se assim, não fosse, não haveria tantas teorias discorrendo sobre este espaço, defendendo ou atacando, seja como espaço de poder ou como espaço de libertação.

Compreendemos que a escola sozinha não dá conta de criar possibilidades para a superação das desigualdades, por isso a necessidade de se criar redes de solidariedade entre outras instituições e comunidade de entorno. Cabe a cada um/a que a compõem (professores/as, alunos/as, funcionários/as, direção, familiar e comunidade de entorno) fazer a escolha de transformação ou de permanência (neste caso, disseminando uma falsa igualdade, homogeneizando e excluindo as diferenças – projeto elaborado por Dewey e bastante difundido no Brasil<sup>17</sup>).

Com base no pensamento da permanência, enraizado no interior das relações, muitas escolas silenciam a diversidade, até discursam sobre ela, sabem da sua existência, mas não saíram da armadilha da homogeneização.

Neste sentido, é preciso fortalecer o movimento da heterogeneidade, ou seja, enxergar e dialogar com as diferenças, começar a dar ouvidos à voz de todos/as e considerar o que as pessoas pensam sobre a escola e seu conteúdo. O currículo de uma escola que busca a participação e o diálogo de todos/as, pode ser pensado e construído em conjunto. Na perspectiva comunicativa,

O conceito de currículo se define como a construção social que surge das múltiplas e diversas interações das pessoas que compõem uma comunidade educativa contextualizada histórica e socialmente, e que estão sujeitas a relações de poder, como também de diálogo. (FERRADA & FLECHA, 2008, p.49)

---

<sup>17</sup> Para ele (1979), (...) Foi esta situação, talvez, mais do que qualquer outra causa, que acarretou a exigência de institutos educativos que fornecessem uma coisa semelhante a um ambiente homogêneo e bem equilibrado para as pessoas mais jovens. Só por este meio poderiam ser contrabalançadas as forças centrífugas geradas pela justaposição de diferentes grupos dentro de uma mesma unidade política (...). (p.23)

Pensar a diversidade é pensar o respeito às diferenças; igualdade, não no sentido de serem todos/as iguais, mas que todos/as têm direito a uma educação de qualidade independente de sua raça, crença, etnia, etc. É pensar um currículo comunicativo crítico e diverso no seu conteúdo para todos/as estudantes; portanto, que também contemple e respeite as diferentes contribuições culturais.

Como cita Santos (2003, p.56),

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Portanto, fica o desafio às escolas de contemplar a diversidade existente dentro e fora de seus muros, dialogar com todos os conflitos e tensões que possam existir, respeitando as diferenças e o igual direito de todos/as a terem uma educação de qualidade. Não defendemos aqui a escola como a única responsável pela formação das pessoas, mas não a isentamos do seu compromisso como espaço socializador e formador. Acreditamos que a escola tenha papel relevante na constituição, afirmação e valorização das identidades, bem como no respeito às diferenças, é por isso que consideramos que a escola não pode silenciar as demais culturas e toda a diversidade que se faz presente em seu interior e seu entorno.

Diversos/as autores/as discursam e teorizam sobre o processo de constituição das identidades, bem como sobre a complexidade que envolve a formação, ou melhor, a construção das mesmas, sendo esta permeada pelo social, cultural, ideológico e imaginário. Diante disso e dos estudos realizados, compreendemos que as diferentes identidades se dão em um determinado tempo e espaço e estas se constituem a partir das nossas relações sociais e culturais. A constituição da identidade se dá do local ao global, de marcas históricas e culturais, do eu nos outros. É um processo social permeado por relações de poder, que tanto liberta quanto segrega.

As identidades se fazem no dia-a-dia dos corpos, das vidas, elas não são fixas no tempo, mas dinâmicas, plásticas e enquanto tal é permeadas pela cultura, pelo tempo histórico e pelas estruturas cognitivas e simbólicas que constituem o estar no mundo e o modo como este é compreendido. (FONSECA, 2000, *apud* COELHO, 2005, p. 49)

Trazer tais reflexões e discussão para o âmbito educacional e social é de suma relevância, uma vez que estes embates proporcionam um pensar sobre as relações sociais e raciais que estabelecemos cotidianamente e nos levam a refletir sobre o papel social da escola frente a constituição da identidade da criança negra, assim como, das demais identidades que estão “fora” ou não são consideradas no espaço escolar.

Diante do que já foi exposto, não podemos deixar de abordar o papel da escola, seja este enquanto reprodutor de uma sociedade dominante, seja como um espaço de transformação. Como já mencionado, acreditamos ser a escola um lugar de possibilidades e de mudanças, mas sabemos que é um espaço de luta e poder, o qual está imbuído de marcas históricas e sociais, às quais perpassam ideologias e culturas, sobressaindo às vezes mais as primeiras que as últimas.

O processo educativo, na sua constituição histórica, ao longo dos tempos, teve ou ainda tem, como principal objetivo a universalização e a homogeneização, negando as diferenças intrínsecas dos sujeitos e as relações de poder e dominação presentes nas relações sociais. A escola busca, assim, fazer do *Outro* um Mesmo, compreendendo as diferenças como desigualdades e empenhado-se em reduzi-las ou anulá-las. (COELHO, 2005, p.54)

Com base em Gusmão (2003), a escola nega a heterogeneidade, busca a universalização. Dessa forma, pratica o ensino e nega a aprendizagem, pois organiza processos de compreensão da realidade como algo universal e único, tomando por base um saber muitas vezes distante da realidade dos/as seus/suas alunos/as.

O saber que se ensina é, então, redutor de culturas que informam as realidades vividas dos sujeitos e desloca suas vidas das problemáticas imediatas que as envolvem, acreditando que o aluno é uma tábula rasa sobre a qual deve-se inscrever o conhecimento tido como real e legítimo. (GUSMÃO, 2003, p.95)

Se pararmos para observar, veremos o quanto a escola carrega consigo concepções de educação importadas que muitas vezes não condizem com a nossa realidade e mais: são marcadas por processos ideológicos que pensam um tipo de educação para uma determinada sociedade. “A escola tem sido histórica e hegemonicamente, espaço de imposição, monólogo, certezas, coabitações”. (VALENTE, 2005, p.25) Assim, “impõe um projeto de homogeneidade, mas ao mesmo tempo, se torna um lugar de conflitos em que também é o lugar do encontro das diferenças, é lugar das identidades”. (COELHO, 2005,

p.51) A escola pode vir a ser um espaço de troca, diálogo, descobertas e convivências entre as diferenças, desde que reconheça estas diferenças, respeite e dialogue com elas, não se limitando à diferença, mas buscando o convívio na diversidade.

Ao reconhecer o direito à diferença, a educação, de modo específico a escola, se coloca como local de vivência e convivência de negros e brancos, no sentido de buscar mediação entre as diferentes culturas e etnias, e não mais vê-las hierarquicamente. (COELHO, 2005, p.51)

Pensar escola no contexto brasileiro é pensar a diversidade de raça, etnia, crença, gênero e classe, todas as diferenças que permeiam seu espaço. Não podemos nos esquecer que a escola é formada por gente. E gente tem história, valores, lugar, portanto, não podemos simplesmente silenciar. Sendo assim, ao anular-se ou silenciar-se frente a estas questões, a escola colabora para a baixa auto-estima das crianças e identidade dos/as estudantes.

*“Na verdade a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia”.* (FREIRE, 2006, p.29) Trilhar o caminho até aqui percorrido, foi muitas vezes doloroso e espinhoso, perceber o quanto ainda vivemos em uma sociedade que alimenta uma cordialidade perversa que anula e segrega crianças negras, indígenas e tantas outras diferenças nos faz refletir que, apesar de tudo, a escola é um caminho a mais para pensarmos relações respeitadas e igualitárias, com o cuidado que o uso destas palavras deve ter.

Gostaríamos de chamar a atenção de que é importante trazer para dentro da escola questões como a constituição das identidades, das diferenças, da diversidade. Mas, devemos ir além, e talvez o primeiro passo seja desvendar nossos olhos e parar de fingir que não há preconceito, discriminação, racismo e diferença aos diferentes. Dar voz às crianças e seus familiares, dar voz aos negros, indígenas, homossexuais, viver a diversidade e não silenciar. Há vozes silenciadas que ecoam nas paredes e muros das escolas que precisam ser ouvidas, pois somente quando as ouvirmos é que teremos uma sociedade mais igualitária e democrática.

Considerando que a constituição da identidade dos sujeitos também se dá na escola e este é um espaço de luta, cultura e ideologia, acreditamos que o estudo e o falar sobre as diferentes identidades é um passo fundamental para ampliarmos as discussões sobre a

convivência respeitosa entre os diferentes. A escola é uma possibilidade de diálogo entre as culturas e identidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas nas suas especificidades<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Ao falarmos que as identidades precisam ser reconhecidas e valorizadas estamos nos referindo a espaços em que elas não são, por exemplo, o escolar.

### **CAPÍTULO 3 – A QUESTÃO RACIAL: POR QUE DAR DESTAQUE A ELA NAS QUESTÕES DA DIVERSIDADE NO BRASIL?**

*A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror! (FREIRE, 1992, p.145)*

Pesquisadoras como Coelho (2005), Carvalho (2004), Cavalleiro (2005), Algarve (2005), Aguiar (2008) que pesquisaram a questão racial dentro do espaço da sala de aula, apontam como o racismo e o preconceito se fazem presentes na escola e como estes fatores e a representação negativa do negro traz conseqüências para a constituição da identidade da criança negra.

A escola apresenta-se para as classes e grupos desprestigiados pela sociedade como o lugar onde começa a se dar a ruptura com o modo de viver, de aprender, de significar, que lhe é peculiar, e em maior ou menor grau se dá a assimilação a um modelo cultural tido como superior. E isso, por uma questão de sobrevivência. Assim, as relações vividas na sociedade encontram-se na escola. (SILVA, *apud* COELHO, 2005, p.48)

Retomando a história dos negros na educação escolar brasileira, Coelho (2005) afirma que, nos primeiros anos, o negro teve a sua educação centrada ao ato de aprender ler e escrever e ainda assim, lhe foi tolhida esta educação com um decreto em 1854. Ainda com base nos estudos das autoras no fim do século XIX e início do século XX a taxa de analfabetismo entre os negros era altíssima. Este número ao longo do século XX não teve uma modificação significativa, na década de 90, com base em dados do IBGE, o índice de analfabetismo em 1999, era de 20% para negros e de 8,3% para brancos, revelando que quase o dobro de negros encontrava-se analfabetos em relação à população branca.

Portanto, o social também é escolar. As tensões e conflitos, sociais e raciais acontecem na escola e tomam seu caráter explicitamente por este ser o lugar em que está presente a diversidade expressa por todas as diferenças nela formada. É no espaço escolar que vão sendo construídos os modelos de exclusão, no qual a criança negra vai assimilando um modelo branco de beleza e inteligência e um modo de ser e de se comportar também branco e cristão.

Com base nos estudos de Algarve (2005), a escola pode ser considerada um caminho de interferência na construção da identidade negra, de acordo com a forma como os

negros e sua cultura são vistos, a escola pode tanto valorizar as diferentes identidades, como segregá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las.

Com base em estudos de Gomes (2003), Moehleck (2004), Amarin e Muller (2004), Carvalho (2005), Valente (2005), entre outros/as autores/as<sup>19</sup>, percebemos que há ainda muitas barreiras em relação à discussão sobre a identidade racial, o respeito à diversidade e a igualdade de diferenças, na educação escolar brasileira. Conforme Cavalleiro (2005):

Na escola pública de primeiro grau é possível verificar a existência de um ritual pedagógico que, para Luiz Alberto Gonçalves, vem reproduzindo a exclusão e, conseqüentemente, a marginalização escolar de crianças e de jovens negros. Para ele, o “ritual pedagógico do silêncio” exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e “impõe às crianças um ideal de ego branco”. (p.32)

Sendo assim, não só falar das relações raciais, mas também discutir sobre a construção da identidade negra no âmbito escolar é fundamental para que possamos criar possibilidades em que meninos e meninas possam se identificar a partir de suas origens raciais, culturais e sociais, sem constrangimentos de se assumirem em qualquer espaço que estejam e ocupem.

Como cita Coelho (2005),

(...) as identidades são construídas e reconstruídas a partir das relações e do contato, atrelados à convivência com o outro sujeito, situação em que não se fica imune a essa cultura, a esse modo de ver, sentir e pensar da sociedade que ele representa. (p.29)

Portanto, a escola não pode ignorar a diversidade na qual se constitui, não deve silenciar as demais culturas e identidades, não pode viver sob um único modelo de cultura e de homem e mulher. Como se ouve dizer muitas vezes “*o Brasil é o país multirracial, de muitas faces, de muitas cores*”, e, se assim é, por que ainda mantemos um ideal de homem e mulher brancos? Por que não assumimos e falamos sobre todas as faces que compõem o Brasil? Por que insistimos em viver em um imaginário de democracia racial? Por que ainda há tantas desigualdades entre brancos e negros? Por que para o negro, em alguns espaços, é tão

---

<sup>19</sup> Tais autores e autoras foram estudados para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Uma busca na compreensão dos conceitos de identidade e de diversidade em periódicos e leis educacionais brasileiros, no período de 2004 a 2006”, de minha autoria e sob supervisão da mesma orientadora do mestrado.

difícil ser negro? Por que ainda há tanta tensão ao falarmos sobre o “ser negro”? E, ainda, por que há tanto silêncio sobre o negro, suas raízes e cultura?

É no emaranhado de convergências e divergências de idéias sobre as relações étnicas e raciais no Brasil, que acreditamos ser possível e viável, a partir das bases teóricas e ações preconizadas pela proposta de Comunidades de Aprendizagem, uma busca por uma educação efetivamente transformadora, capaz de fazer da escola espaço para o desenvolvimento de uma educação anti-racista.

Ao compreender que a sociedade brasileira teve sua formação baseada em diversos povos de diferentes origens culturais e raciais, é que partimos da necessidade da compreensão e do conhecimento sobre o contexto histórico e social em que se constituiu tal nação. Diante disso, as desigualdades raciais e sociais se fizeram e ainda se fazem presentes dentro de um modelo de sociedade, cuja supremacia está no ser branco, desconsiderando ou desapropriando os demais povos que também constituem o povo brasileiro.

Para reconstruir esquematicamente parte da história do negro e das relações raciais no Brasil, assim como as representações que fazem parte do imaginário brasileiro sobre o ser branco e o ser negro, tomamos como base, principalmente, Octavio Ianni (2004) e Florestan Fernandes (1978), bem como Maciel (1985), Cunha Jr (2008), Cavalleiro (2000), Coelho (2005) e Munanga & Gomes (2006). Os dois primeiros foram tomados para a reconstituição histórica e sociológica, entendendo-os como sendo, ainda, as principais referências no Brasil sobre a temática. Maciel e Cunha Jr. (*ibid*) nos mostram que a declaração do fim da escravidão em 1888, não significou um fim e as autoras e o autor seguintes ajudam-nos a fazer a ponte para a compreensão da presença das marcas da história nas relações atuais.

É fato que um povo não se faz sem história, sem cultura, sem gente, sem educação. Por isso, “a diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar” (GUSMÃO, 2003, p. 101). Portanto, consideramos de suma importância estudar, compreender e conhecer a outra versão da história afro-brasileira, assim como dos povos africanos e da formação do povo brasileiro. Pois, somente tornando presentes estas histórias no interior das escolas, enxergando, ouvindo, dialogando e vivendo a diversidade, saindo do silêncio e da anulação é que poderemos construir uma sociedade efetivamente plural e equânime. Conhecer a história possibilita compreender para buscar mudar, e não para justificar ou manter.

Neste capítulo, buscamos abordar o contexto histórico e sociológico no qual se deu a constituição social da população brasileira e os reflexos deste processo até a atualidade, para tanto, apoiamo-nos também em indicadores sociais<sup>20</sup> e políticas públicas educacionais brasileiras<sup>21</sup>, que abordam o respeito às diferenças. Atentamo-nos mais especificamente à Lei nº 10.639/03<sup>22</sup>, 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 da rede oficial de ensino (público e privado), contribuindo de forma positiva para a imagem, a auto-estima, a cultura e a identidade dos sujeitos negros. O Parecer CNE/CP 003/2004<sup>23</sup>, 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 e o Estatuto da Igualdade Racial recentemente aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 09 de setembro de 2009.

### **3.1. Contexto histórico e social das tensões vividas entre brancos e negros na sociedade brasileira**

De acordo com Ianni (1988), ao longo dos séculos XVI a XIX, houve um grande crescimento econômico em todo o mundo. Na Europa, expandiu-se a manufatura seguida da indústria e, conseqüentemente, o trabalho livre. Nessa mesma época, nas colônias, cresciam as *plantations*, os engenhos e as *encomiendas*. O trabalho escravo era a base da produção e da organização social nas *plantations* e engenhos, enquanto nas *encomiendas* e em outras formas de organização de produção havia formas de trabalho compulsório. Segundo Ianni (*ibid*), “*toda a formação social escravista estava vinculada, de maneira determinante, ao comércio de prata, ouro, fumo, açúcar, algodão e outros produtos coloniais*”. (p.18)

No Brasil, os engenhos predominaram até certa época, sendo que mais tarde ganharam destaque as plantações de café. Assim, enquanto colônia de Portugal e grande exportador de matéria-prima, durante séculos, o Brasil manteve, essencialmente, o trabalho escravo como mão-de-obra, fosse nas plantações, na mineração ou no serviço doméstico.

---

<sup>20</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

<sup>21</sup> Procuramos focar as políticas públicas do Estado de São Paulo e do município de São Carlos, lugar em que se localiza a pesquisa.

<sup>22</sup> Em 2008 foi sancionada a Lei 11.465/08, a qual amplia a lei 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 Indígena”.

<sup>23</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF – Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.

Segundo Ianni (*ibid*), do início do tráfico de africanos no século XVI ao seu término no século XIX, foram trazidos da África cerca de 9.500.000 negros para as Américas. Desses, a maior parte destinou-se ao Brasil, que importou trinta e oito por cento do total, sendo os demais direcionados a outros países. Dessa forma, podemos considerar que o Brasil mantinha um grande número de pessoas negras que viviam sob o julgo de ser escravo e que mais tarde passou a viver sob o julgo de ser liberto<sup>24</sup>.

Ainda com base no autor, “*a exploração do trabalho compulsório, em especial do escravo, estava subordinada aos movimentos do capital comercial europeu*” (IANNI, 2004, p.21). Ou seja, tudo girava em torno dos interesses do capitalismo, que dava seus primeiros sinais de expansão na Europa, principalmente na Inglaterra que, ao possuir maior acúmulo de capital, podia impor à Espanha, Portugal e outros países suas condições de comércio e, conseqüentemente, influenciava direta ou indiretamente a forma de vida e de trabalho nas colônias.

É nessas condições que, a partir da metade do século XIX, a economia brasileira e, concomitantemente, a sociedade, passa por grandes mudanças sob influência de uma série de acontecimentos que vão ocorrendo ao longo do período, em conseqüência da intensa expansão do surto industrial na segunda metade do século XIX. Dentre estes, podemos destacar: o fim do tráfico negreiro; a adoção da tarifa Alves Branco; a Guerra do Paraguai; o aparecimento do “exército deliberante”; a campanha abolicionista; a campanha republicana; a expansão e predomínio da cafeicultura; a imigração européia para a zona cafeeira e os centros urbanos; a colonização das regiões despovoadas ou com baixa densidade demográfica; o florescimento da economia da borracha; os primórdios da industrialização; a Abolição da Escravatura; a Proclamação da República. (IANNI, 2004)

Diante desses acontecimentos, ocorrem as modificações da estrutura econômica e social do Brasil. Não podemos olhar para eles de forma isolada para termos uma compreensão histórica da época, mas gostaríamos de elucidar os fatores que criaram para a sociedade brasileira, segundo Ianni (2004), uma contradição entre a mercadoria e o escravo.

(...) durante a segunda metade do século XIX, a estrutura econômico-social no Brasil modificou-se profundamente. Expande-se a produção mercantil e criam-se interesses econômicos novos, distintos daqueles configurados na cafeicultura. A diferenciação crescente da estrutura econômico-social manifesta-se no aparecimento e expansão das atividades econômicas não agrícolas. (...) É nesse contexto que a mercantilização das atividades

---

<sup>24</sup> Vale destacar que o Brasil foi o último país do Ocidente a libertar a população negra da escravidão.

produtivas e das outras relações econômicas adquire maior amplitude. A partir desse momento, a coexistência entre a mercadoria e o escravo se torna cada vez mais difícil. Tornam-se incompatíveis. (IANNI, 2004, p.16)

Neste período, a sociedade brasileira passa por conflitantes mudanças econômicas e sociais, que irão interferir diretamente nas relações raciais, se pensarmos nos brancos, negros e imigrantes que aqui chegavam. Com a expansão do café e o início do comércio, outras atividades foram surgindo como o artesanato, o setor de serviços e o setor fabril. O fazendeiro foi ganhando características empresariais e a fazenda transformando-se em empresa. Com o crescimento do capitalismo, surge um novo pensamento na sociedade brasileira, frente aos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais, os quais já não condizem com o sistema escravista. Diante destes fatos, o escravo, que até então era um negócio vantajoso, deixou de sê-lo, tornando-se um problema, pois já não correspondia às novas aspirações da sociedade que emergia em torno do capitalismo que visava produção e consumo.

Além disso, o regime escravista não se ajustava mais aos novos valores da sociedade urbana que se formava no Brasil, inspirada na cultura européia. Dessa forma, a escravidão também passou a ser moralmente condenável pela sociedade e pelos valores cristãos. Nesse sentido, o fim do regime escravista ganha força diante das contradições que surgem na sociedade brasileira. No entanto, não será apenas a condenação moral da escravidão que a levará ao seu fim, mas os novos interesses econômicos, políticos e sociais da época.

(...) Na situação em que a sociedade brasileira se encontrou a partir de meados do século XIX, o escravo se torna, cada vez mais, um *fator* sujeito a riscos imprevisíveis. À medida que se diversificava internamente o sistema econômico, quando o capital encontrava novas aplicações lucrativas, o escravo se tornava um elemento de eficácia relativa reduzida ou discutível. À medida que a economia de mercado se desenvolve internamente, com a gênese de um setor artesanal e fabril, além da expansão e diferenciação do setor de serviços, instauram-se mais ampla e profundamente os valores fundamentais da cultura capitalista, tais como: propriedade privada, como forma concreta de capital; lucro, como função dos fatores e da direção dos empreendimentos; salário, como remuneração da mão-de-obra efetivamente utilizada na produção (...). (IANNI, 2004, p.47)

Ainda, segundo Ianni (2004),

A dignificação das atividades braçais ocorre durante a segunda metade do século XIX, em concomitância com o abolicionismo e a imigração, a

modernização da cafeicultura e o primeiro surto de criação de unidades fabris. É o processo ideológico por meio do qual se rompe, ao mesmo tempo, a contradição entre a mercadoria e o escravo, entre os princípios da igualdade e da liberdade, por um lado, e a escravidão, por outro. (p.50)

Portanto, é nesse contexto que chega legalmente o fim da escravidão no Brasil. Após três séculos de trabalho servil, os negros se vêem livres com a Abolição da Escravatura, no dia 13 de maio de 1888. Esse fato histórico é esclarecido por Maciel (1985), que explica em seu trabalho de mestrado como a escravidão após o dia 13 de maio permaneceu durante anos, fosse com práticas escravistas ou no pensamento das pessoas. O autor traz dados de que na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, aconteceu vários casos de tentativas de manter práticas escravistas após a abolição, entre 1888 e 1923. Durante esse período, a tradição escravocrata procurava estabelecer relações sociais e de trabalho baseados no regime escravo, submetendo as pessoas ao trabalho forçado, açoites, limitação de ir e vir e casamento forçado. Essa situação atingia, principalmente, as pessoas negras, mas alguns imigrantes italianos também sofriam tais tentativas.

Manteve-se, após a abolição, muitos negros sob o mesmo regime escravocrata, cativos e sujeitos a atrocidades do branco. O ato de declarar o fim da escravidão não significou um novo pensamento no interior da sociedade brasileira; ao contrário, permaneceu o seu ideário de coisificação<sup>25</sup> do ser humano e buscando formas de manter o negro como seu servo ou em condições subalternas. Embora essa forma de pensar e agir da população branca brasileira do século XIX possa não ser razão primeira do que ainda hoje vivemos ao pensar desigualdades raciais no Brasil, sem dúvida é uma das razões para que o negro, em muitas situações, seja visto de forma estereotipada e negativa, conforme nos provoca Gomes (2008):

A luta do escravo pela afirmação da sua humanidade em uma sociedade que o via como coisa e mercadoria é compreensível quando analisamos a sociedade escravista. Incompreensível é pensar que, em outros moldes, o negro brasileiro ainda continua vivendo essa tensão, porém, com matizes diferentes, numa sociedade que se diz uma democracia racial. (p.136)

Com o conceito de “abolição inacabada”, Cunha Jr (2008) traduz esse processo que poderia ter produzido uma revolução social e modificado de forma significativa a vida

---

<sup>25</sup>Tomamos como “coisificação” a forma de submissão imposta aos povos africanos durante o regime escravocrata, no qual eram tratados como máquinas e despossuídos de vontade própria. Com base nos estudos de Gomes (2008), compreendemos que apesar da condição de coisificação imposta ao escravo, este não perdia sua humanização, ao contrário, mantinha em seu corpo as verdades espirituais e culturais. E que este processo de coisificação social funcionou como propulsor para lutas de libertação e afirmação dos valores culturais negros.

dos ex-escravos e que não ocorreu. Segundo ele, a abolição tornou-se inacabada no momento em que políticas sociais em favor dos afrodescendentes foram freadas, impossibilitando uma mobilidade social entre eles.

Nesse sentido, questionamos os fatos reais da história que nos é contada sobre os africanos trazidos para o Brasil e a sociedade que se formava. Qual a verdadeira representação do povo brasileiro? Quais foram os benefícios dados aos africanos ou aos seus descendentes após séculos de escravidão? A quem a sociedade que buscava novas aspirações, inspirada nos ideais de igualdade e liberdade, beneficiava de fato? Essas são apenas algumas questões para refletirmos sobre o novo preâmbulo em que passa a viver a população negra no Brasil, que agora se vê “livre” e vivendo novos dilemas.

Segundo Florestan Fernandes (1978),

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-lo para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (FERNANDES, 1978, p.15)

Dessa forma, o negro encontra-se à margem da sociedade, sem emprego, moradia ou qualquer outra possibilidade de inserção na sociedade. Se antes era tratado como um animal ou máquina, cujo único valor era a força de trabalho, agora se torna uma mercadoria sem valor, um objeto que já não tem utilidade, abandonado à própria sorte.

Opondo-se à idéia de Florestan Fernandes que vê os negros sem meios materiais e morais para dar conta de si e dos seus, Maciel (1985) explica que após a abolição da escravatura, os negros perderam o seu local de trabalho, sendo este ocupado pelos trabalhadores brancos. Isso significou para o negro desemprego, entendido pelo autor como perda do local de trabalho.

Na crítica de Maciel (1985), Florestan perde de vista o conteúdo ideológico racista. Segundo o autor, as idéias de Florestan Fernandes deixam entender que o processo de substituição da mão-de-obra negra pela branca é em decorrência da sua incapacidade, do seu despreparo ou do fardo escravista que deforma o negro diante de uma sociedade capitalista em formação, sem levar em consideração os interesses da classe dominante que emergia. A

falta de trabalho conduz ao argumento racista de que os negros são ociosos, o que não se configura como verdade, uma vez que tal ócio decorre do desemprego.

A análise das diferentes leituras sobre a inserção dos negros no mercado de trabalho após a abolição leva-nos a destacar, a partir de Fernandes (1978), Ianni (2004), Coelho (2005), Cunha Jr (2008) e Maciel (1985), diversos fatores apresentados com convergências e divergências entre eles: os negros libertos não tiveram preparo para a inserção no mercado de trabalho por várias razões, como a falta de familiaridade com a procura de empregos, a competitividade, a imigração, o excedente de mão-de-obra, etc. Nessa situação, os negros encontraram-se nas piores condições econômicas e sociais. “(...) *a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, os ex-escravos e seus descendentes foram segregados social e politicamente*”. (CAVALLEIRO, 2000, p.28)

De fato isto significa que, após a abolição, os negros ainda permaneceram durante anos em condições subumanas e que a sociedade capitalista em formação buscava um ideal de nação, do qual o negro não fazia parte. A inserção nessa sociedade não dizia respeito à capacidade moral do negro e sim aos interesses de uma classe dominante. A complexidade das relações raciais no Brasil vai além do passado histórico, mas não se resume ao problema de classe social, pois o racismo e a discriminação se fizeram e se fazem presentes na sociedade brasileira.

Mesmo os negros sendo homens livres, continuaram sob a dominação do branco, que mantinha em seu pensamento a relação senhorial do regime escravista. Dessa forma, qualquer movimento de sensibilização em torno do “problema do negro” pós-abolição, não era visto com bons olhos, pois para aqueles que mantinham o poder, isso poderia significar um conflito racial. Preferiam manter um paternalismo tradicional, protegia-se o indivíduo ou a grupos restritos, mantendo-se, assim, a superioridade de quem protegia (o branco), ainda que o negro não ameaçasse a sua posição social. (FERNANDES, 1978). E conforme indica Fernandes (ibid.):

A desconfiança tolhia, portanto, a modernização de atitudes e de comportamentos em ambos os estoques raciais, sob a dupla presunção de que agitar certas questões só serviria para “prejudicar o negro” e “quebrar a paz social”. Com isso, as orientações que se objetivaram socialmente, como um sucedâneo da opção coletiva consciente, equivaliam a uma proscrição e a uma condenação disfarçadas do “homem de cor”. Este não era repellido frontalmente; mas, também, não era aceito sem restrições, abertamente, de acordo com as prerrogativas sociais que decorriam de sua nova condição jurídico-política. (FERNANDES, 1978, p.196)

Segundo Fernandes (1978), não houve movimento algum de resistência aberta, consciente e organizada que colocasse negros e brancos em posições antagônicas e de luta. No entanto, atitudes de preconceito racial e o fato do abandono pós-abolição já foram uma forma de exclusão e de desigualdade para manter a estrutura social e racial que existia no passado. Nesse período, recaía fortemente sobre o negro uma imagem carregada de atributos negativos. A ação do branco era de manipulação, pois toda ajuda e toda cordialidade oferecidas, por sua parte, era para manter os negros no “seu lugar” - lugar de servidão ao branco, lugar de menor posição, pois era dessa forma que os negros eram vistos e considerados.

Sendo assim, criavam-se estratégias de relações cordiais, uma vez que o branco ainda mantinha em seu pensamento a imagem do negro como um ser inferior que não merecia desfrutar dos mesmos direitos. Permanecia internamente um conflito social. Ao mesmo tempo em que havia uma repulsa ao tratamento igual com os negros, havia o discurso do novo regime democrático que exigia novas práticas, de aceitação e de solidariedade. No entanto, esse conflito ou o duplo pensamento não favoreciam em nada os negros, pois apenas amenizava a situação com atitudes paternalistas, o que, para Ianni (2004), significava tolher as ações e a espontaneidade dos negros.

Foi nessas condições que se fundamentaram as relações raciais no Brasil, o que, segundo Fernandes (1978), não se deu de forma proposital, pois não havia a intenção de prejudicar o negro, uma vez que, no momento, vivia-se a defesa da paz social, que não o excluía da vida social posta em prática. Contudo, ressaltamos que, mesmo diante deste pensamento, as ações se configuraram de outra forma. Diríamos que, de uma forma às avessas e ainda que não proposital, o negro não estava incluso nessa sociedade pensada, ao menos não efetivamente.

Segundo Fernandes (*ibid*),

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de *justiça social*. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis do seu passado, a uma condição subumana de existência e a uma disfarçada servidão eterna. (FERNANDES, 1978, p.197)

É nessa relação conflituosa entre amparo, repulsa e ideais de igualdade que se gerou, no seio da sociedade brasileira, o mito da democracia racial, denominado por Florestan Fernandes (1978), como um fruto ilegítimo, nascido da idéia de que as relações entre brancos e negros estavam de acordo com os fundamentos do regime republicano. Porém, qual seria a igualdade entre o senhor, o escravo e o liberto? Diante da relação racial estabelecida no Brasil, esta questão permaneceu por décadas mascarada por uma ideologia de igualdade. Entretanto, passam sob ela a todo o momento, situações de conflitos e tensões entre brancos e negros, que põem em dúvida o seu discurso. “*A ordenação das relações sociais exigia, mesmo, a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação raciais - ou para legitimar a ordem estabelecida ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava*”. (FERNANDES, 1978, p.197). Reforçando esta idéia, vale destacar o que Hasenbalg, citado por Coelho (2005), indica:

Com a abolição do escravismo, o racismo, como construção ideológica e conjunto de práticas mais ou menos articuladas, foi preservado e em alguns casos até mesmo reforçado. A preservação do racismo, independentemente do conteúdo irracional do preconceito racial, serviu aos interesses (materiais ou não) daqueles que dele se beneficiaram. (HASENBALG, 1997, *apud* COELHO, 2005, p.19)

Em estudos realizados nas décadas de 40 e 50 aproximadamente, nas cidades de Florianópolis e São Paulo, respectivamente, Ianni (2004) e Fernandes (1978) denunciam que as condições históricas e sociais do regime escravocrata deixaram estigmas sobre a população negra, marcas que se arrastam até os nossos dias, percebidas em algumas falas e que ainda podemos detectar sem restrições na atualidade. Os autores destacam, em suas pesquisas, falas discriminatórias em relação a negros e conflitos gerados entre brancos e negros no interior das relações sociais e econômicas, evidenciando muitas vezes que o preconceito não estava ligado apenas à classe social, mas também e principalmente à cor da pele<sup>26</sup>.

Neste sentido, Ianni (*ibid*) destaca que “(...) *a discriminação racial penetrou até mesmo o grupo ‘de cor’(...)*”. (p.68) Em sua pesquisa, aborda como brancos e negros vêem o contato racial entre eles, segundo a distribuição dessas populações pelos bairros de Florianópolis. Os brancos destacam três grupos ou três formas como percebem as relações raciais, caracterizadas como: harmoniosas, de negação ou de hostilidade. Mas para os negros,

---

<sup>26</sup> Não pretendemos aqui aprofundar sobre as pesquisas realizadas por cada autor. Para saber mais veja Ianni (2004) e Fernandes (1978). Ambas as pesquisas dizem respeito às primeiras décadas do século XX.

as relações se dão, de forma harmônica ou hostil, não havendo negação do branco frente ao negro, como acontece com os brancos que negam a existência da presença negra em seus bairros.

Outro fato interessante a ser destacado é sobre os clubes criados em Florianópolis só para brancos e outros só para negros, as relações postas nesses ambientes e as causas de sua criação para um ou outro grupo e não para a convivência entre ambos. Ianni (2004) explica que moças brancas, ao serem convidadas por rapazes negros para dançar, ficavam em evidência tanto aos olhos das mulheres brancas quanto dos homens presentes. Dessa forma, encontravam-se numa posição desprivilegiada, ao dançar com um sujeito cujos atributos eram considerados negativos. Em contrapartida, o rapaz negro, ao dançar com uma moça branca, se sentia elevado aos olhos do seu grupo. Segundo Ianni (2004),

Numa sociedade tradicionalista, o baile pode ser um prolongamento de círculos sociais exclusivos. Liga-se tangencialmente à família e ao prestígio social das classes sociais a que serve. Daí as razões de ordem social mais reguladas e dirigidas socialmente. As condições de aceitação em um clube, como sócio, estão ligadas principalmente ao status sócio-econômico da pessoa. (p.70)

No entanto, esse não era o único critério utilizado para os negros. Ainda com base no autor, para os brancos, uma branca dançar com um negro significava uma candidata à miscigenação que, por sua vez, transformava-se para o negro em objeto de cobiça, pois, dentro do processo do branquear-se, o casamento com uma branca e a prole mais clara significava um ganho. Quanto mais clara fosse se tornando a família, mais bem aceita ou integrada seria no grupo branco.

Fernandes (1978) também destaca casos de discriminação em relação à cor da pele e à presença de negros em bailes na cidade de São Paulo, de maneira similar aos apresentados por Ianni (2004). Ora, os negros só podiam freqüentar o baile quando as damas não estavam presentes ou quando podiam organizar os bailes. O autor relata um caso ocorrido com um rapaz negro em seu baile de formatura, cuja madrinha era branca e considerada sua irmã, deu-lhe uma desculpa e foi embora para não dançar com ele.

Ianni (2004) e Florestan (1978) também destacam falas e associações estereotipadas em relação aos negros como: “negro pensa que já virou gente”, “negro que não suja na entrada, suja na saída”, “negro” e “cachaceiro”, “negro” e “vagabundo”, “negro” e “desordeiro”, “negra” e “mulher à-toa”, “malandros e farristas”, “submissos e humildes”,

entre tantos outros adjetivos que desqualificam a pessoa do negro e tantos outros que super valorizam o branco.

Vale destacar que tais falas foram extraídas durante a pesquisa dos autores citados. Contudo, como explicitado e mesmo apontado por eles, estas falas decorrem de um processo desumano de escravidão e de uma negação ainda maior do ser negro numa sociedade que dizia, e diz, viver numa democracia racial. Portanto, ainda com base em seus estudos, brancos e negros fazem discriminação social e racial entre si, pois quanto mais alta a classe social, menor ou nula a quantidade de negros a ela pertencentes. É impossível negar as tensões raciais e sociais criadas após a abolição e que se perpetuaram ríspidamente durante décadas. E, nesse clima, o racismo atinge, muitas vezes, as próprias pessoas negras ao tomar para si a ideologia do dominador:

(...) a pior das conseqüências da ação do estereótipo é a auto-rejeição e a rejeição ao seu outro igual, é esse ódio contra si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva. (SILVA, 1995 *apud* CAVALLEIRO, 2000, p.63)

De acordo com Ianni (2004) e Florestan (1978), o preconceito racial se fez presente desde a chegada dos imigrantes, embora isto não signifique que antes não houvesse o preconceito; o que queremos dizer é que ele estava tão arraigado que os que aqui chegavam procuravam outras formas de trabalho que não a lavoura, para não serem comparados aos negros, ex-escravos.

E essa não foi a única forma de discriminação em relação aos negros. Após a abolição e a inserção dos imigrantes como homens livres e assalariados, os negros sofreram discriminação e preconceito por sua origem e sua condição social. A eles, não era permitido freqüentar os bailes e os restaurantes que brancos freqüentassem. Como nos alerta Ianni (2004), “*o preconceito racial não se confunde com o de classe. Se se confundisse, não teríamos as atitudes e comportamentos discriminatórios entre indivíduos pertencentes à mesma classe*”. (p.66) Desse modo, ainda permanecia sobre os negros o olhar de servidão, de alguém que precisava se igualar ao branco para ser gente e que se, de alguma forma, chegasse a ascender socialmente seria, por sorte, por possuir uma “alma branca”.

Ao encontro deste pensamento, destacamos a idéia de branqueamento que passa a ser proliferada entre a população negra, que passava a almejar uma branquitude que lhe oferecesse melhores condições de vida e de aceitação. Em seus estudos, Ianni (2004) apresenta a idéia do branqueamento social, na qual os mulatos, por serem mais claros, são

mais estimados ou mais aceitos entre os brancos, o que conseqüentemente desencadeava no negro o desejo de tornar-se branco ou estar o mais próximo deste. Portanto, quanto mais clara fosse a cor da pele e quanto menos se possuísse os traços negros, mais próximo se estaria do “universo” branco e maior a possibilidade de ascensão social do indivíduo.

Nas palavras de Ianni (*ibid*), “branquear é uma aspiração universal” para negros e mulatos que vão buscando formas para isso, sendo, uma delas, por meio da prole, pois ter descendentes mais claros seria motivo de orgulho. A pessoa passa a ser mais considerada no próprio grupo. Entretanto, esse desejo causa tensão entre os negros e mulatos, uma vez que os brancos se colocam, às vezes, em posição de vantagem frente àqueles que são mais claros, o que não significa que estes sejam sempre bem aceitos por parte dos brancos.

Segundo Ianni (2004), o branco tem a necessidade de manter alguns padrões de comportamento inter-racial que estão plenamente incorporados à sociedade brasileira, sendo o principal deles o mito da democracia racial. “*É em seu benefício que o peneiramento dos mais claros é menos rigoroso. Esse mito permite ao branco justificar a integração dos elementos considerados ‘apresentáveis’ - justamente os mais claros*”. (p.74)

Neste sentido, Ianni (2004) destaca a relação ideológica que existe entre brancos e negros, sendo que os primeiros colocam-se sempre na posição de superioridade, subestimando explícita ou implicitamente os negros. Além disso, a cor da pele é um fator também fundamental dentro das relações raciais, seja entre brancos e negros, seja entre os próprios negros, como já foi colocado anteriormente. O fato de ter a cor da pele mais clara, podendo significar maior aceitação pelos brancos, acaba causando também uma negação do mestiço à sua origem negra/africana.

Ainda com base em Ianni (2004), a ideologia branca cria estereótipos em relação ao negro, deixando-o no extremo mais baixo de qualquer escala de valores sociais. Esses estereótipos desvalorizam ao extremo o negro e supervalorizam o branco. Vejamos alguns exemplos de estereótipos verbalizados em pesquisa realizada pelo autor: os negros são considerados “anti-higiênicos”, “sujos e malcheirosos”, enquanto o branco é “limpo e asseado”; os brancos são “orgulhosos e vaidosos”, os negros “submissos e humildes”; os negros são “macumbeiros” e os brancos “religiosos”; o negro sambista ou batuqueiro é identificado como descendente de escravo. Para os brancos, os negros só são bons nos esportes e são relacionados, sempre, ao trabalho braçal.

A ideologia branca penetra na consciência do negro, que passa a desejar um ideal branco e também o coloca como o único responsável pela sua situação desprivilegiada e desigual. Conforme Cavalleiro (2000), essa ideologia, apropriada pelos brancos, “*produz um*

*certo alívio, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros*". (p.29) Dessa forma, é mais fácil culpá-los pela situação precária em que se encontram, afirmando que lhes falta vontade e esforço próprio para mudar sua condição de vida.

Segundo Ianni (2004), "*é visível o reflexo das condições de acomodação inter-racial que os negros e mulatos fazem dos brancos e de si mesmos*". (p.95) Nesse sentido, a ideologia do negro está no branqueamento, seu desejo é clarear, melhorar a raça, aproximar-se do modelo ideal/branco, etc. Com base na pesquisa do autor, o homem com a cor da pele mais escura admite ser chamado de "preto", mas não de negro, e o mulato, quanto mais claro, mais vantagens sociais pode conseguir. O desejo de ser aquilo que o outro vê leva as pessoas negras a negarem a si próprias, em busca de um ideal imposto por uma ideologia que considera apenas um modelo de homem, baseada em convicções etnocêntricas.

É diante deste e de outros fatos já mencionados que vão se consolidando as relações raciais brasileiras, dentro de um imaginário perverso, desumano e desigual, histórica e socialmente. É nesse emaranhado de relações conflituosas que homens e mulheres tornam-se cidadãos, mergulhados numa ideologia de igualdade, na qual apenas uma parcela da população é beneficiada, enquanto a outra fica à margem e à mercê daquele que detém e mantém o poder.

Com base em Ianni (2004), a cidadania brasileira está presente apenas nos textos jurídico-políticos, pois de fato ainda não se faz presente na realidade. Na prática, há várias categorias de cidadãos/ãs, que não têm as mesmas condições e possibilidades de exprimir suas idéias e reivindicações.

Há as diferenças de cidadania evidentes na condição do alfabetizado e do analfabeto, as diferenças entre o fazendeiro, o sitiante, o colono, o camarada e o bóia-fria; entre o industrial e o operário; e assim por diante. Ao lado dessas diferenças, marcadas pela condição sócio-econômico da pessoa, há as diferenças de base racial. É aqui que se situam os negros, os mulatos e os índios. É aqui que se evidencia que essas pessoas são cidadãos de categoria diversa do branco. Isto é, um operário negro é um cidadão diferente do branco. Ele tem menor acesso às instituições que garantem a cidadania. O capataz o discrimina, em favor do branco; e assim por diante. Na prática, o princípio da cidadania somente opera pela classificação das pessoas - negros, mulatos, índios, brancos - em cidadãos de categoria diversa. (IANNI, 2004, p.132)

No entanto, isso não significa uma passividade dos negros e indígenas frente às condições sociais e econômicas impostas pelos brancos. Ao contrário, esses grupos sempre

procuraram uma forma de luta e resistência. Enquanto escravos, os negros se utilizaram de vários subterfúgios para escapar da opressão em que viviam: burlavam as regras do trabalho na lavoura; ocupavam terras disponíveis e participavam de revoltas; provocavam abortos evitando que as crianças se tornassem escravas, e, conseqüentemente, causando prejuízo aos senhores, pois o nascimento de uma criança significava mais um escravizado, e promoviam fugas que tiveram, como conseqüência, a formação de quilombos que significaram uma nova forma de organização social, etc.

Após a abolição, os negros permaneceram imersos na “ditadura” do branco. Logo que se tornaram homens e mulheres livres, viram-se expostos a uma nova realidade, para a qual não estavam preparados e, tampouco, foram amparados por aqueles que poderiam lhes oferecer condições de inserção no contexto social que emergia no país. Dessa forma, passaram a enfrentar a rejeição, o abandono e os infortúnios que lhes foram destinados em conseqüência de um passado histórico. Isso não significou a aceitação dócil, ou melhor passiva, dessa situação por parte dos negros.

Segundo Fernandes (1965), o negro começa a ganhar espaço no início do século XX e, nas primeiras décadas, surgem os movimentos sociais que irão impor de forma crítica as reivindicações da população negra que começa não apenas a tomar consciência crítica de sua situação, mas também passa a lutar pelos seus direitos, conforme ditam as leis do novo regime democrático. *“A inquietação, que começa a ganhar corpo pelos fins da I Grande Guerra, e os movimentos sociais, que se esboçam a partir da segunda década deste século, marcam o início da participação do negro e do mulato, como e enquanto tais, na história moderna da cidade”*. (FERNANDES, 1965, p.3)

Com base em Fernandes (1965), a sociedade continua a passar por profundas transformações políticas, econômicas e sociais, o que desencadeia, nos diferentes grupos sociais, novas formas de pensar e de agir dentro das novas perspectivas que vão sendo criadas com o crescimento das fábricas e indústrias. Esse voraz desenvolvimento industrial e tecnológico, que se estabelece mais especificamente na cidade de São Paulo, contribui também para que haja uma organização coletiva das massas, que passa a lutar por seus interesses, deixando os dirigentes do poder imobilizados e forçados a levar em conta as opiniões e as pressões dos grupos marginalizados e destituídos de qualquer tipo de expressão no antigo regime.

Nesse contexto, nasce a oportunidade do negro se fazer presente e atuante na sociedade, em relação aos seus direitos, apesar de sua inexperiência no campo político e das limitações impostas por sua condição social. Surge um movimento pioneiro que tira os negros

de sua apatia, mobilizando-os para as causas da população negra e projetando-os nas direções das transformações sociais que estavam acontecendo:

Suscitaram um novo estado de espírito, que polarizou as aspirações integracionistas e assimilacionistas em direções reivindicatórias de teor igualitário. Despertaram o interesse pelo conhecimento objetivo da “realidade racial brasileira”, como condição de esclarecimento da “população de cor” e de sua atuação consciente na cena histórica. Mobilizaram o “elemento negro”, tentando inseri-lo, diretamente, no debate e na solução dos “problemas raciais brasileiros”, o que representava, em si mesmo, um acontecimento revolucionário. Ouvia-se, por fim, o clamor da “gente negra”, soando, pela primeira vez, o clarim que convocava todos os homens a cumprirem os ideais da fraternidade humana e da democracia racial. (FERNANDES, 1965, p.6)

Ainda que o negro tenha começado a se organizar enquanto grupo e a manifestar suas reivindicações, isto não significou uma mudança imediata, tampouco o contentamento do branco frente a estas manifestações. Porém, obteve um sentido de vitória e ganho à população negra, que começa a dar seus primeiros passos com representatividade, mostrando que está no mundo social, econômico, político, ideológico e cultural, em suma, que faz parte da sociedade brasileira e não que é um “ser” nela à parte.

Sendo assim, os movimentos negros passam a “ganhar espaço” ou “impor espaço”. Inspirados, também, por exemplos de sucesso dos imigrantes italianos, os negros vão aprendendo a lógica social do branco e, dessa forma, a criar estratégias de ascensão e inserção social. Ianni (2004) afirma que esse é um processo em que os negros vão assimilando e reelaborando as suas experiências sociais, as passadas e as presentes, assim como passam a assimilar e a realizar experiências culturais e políticas de outros países, principalmente dos movimentos negros dos Estados Unidos:

Formam associações e clubes, para ajuda mútua, recreação e atividades culturais. Depois, à medida que acumulam e socializam a sua experiência coletiva, e diante de situações urbanas e industriais concretas, passam a reivindicar e lutar pelo direito de serem tratados melhor, de acesso à educação, ao emprego, à carreira profissional. Em suas associações, clubes e jornais, lutam por sua real integração na comunidade nacional. Querem completar a emancipação formal, jurídica, estabelecida pela lei da abolição, como uma emancipação mais efetiva, social, que lhes possibilite maior acesso ao trabalho, à educação e à circulação social. (IANNI, 2004, p.116)

Quanto aos “movimentos políticos” realizados pelos negros, tanto Fernandes (1965) quanto Ianni (2004) destacam o jornal *O Clarim d’Alvorada*, que em março de 1929,

propõe o Primeiro Congresso da Mocidade Negra do Brasil, com o propósito de discutir a situação do negro brasileiro e a *Frente Negra Brasileira* (FNB)<sup>27</sup>, que tem por objetivo afirmar os direitos históricos da população negra vividos no passado e de reivindicar seus direitos sociais e políticos na sociedade da época.

A ditadura acaba com a Frente Negra Brasileira. Em 1950, realiza-se o I Congresso do Negro Brasileiro, no qual seus participantes fazem crítica à situação cultural e social desvantajosa em que vivem, ao compará-la com a situação do branco. Fazem protesto contra a discriminação racial e a diferença existente entre brancos e negros, sendo que os primeiros mantêm uma ideologia de superioridade física, moral ou intelectual em relação ao negro e pedem que seus direitos sejam garantidos conforme assegura a Constituição brasileira de 1946. (IANNI, 2004)

Esses foram os primeiros movimentos e os mais “democráticos” da época, que colocaram os negros na discussão dos seus dilemas e dos seus direitos conforme regia a Lei Constitucional. No entanto, a luta por igualdade de direitos ainda se fazia longa e trabalhosa, pois os negros ainda encontravam-se nas piores condições econômicas, o que lhes impossibilitava mobilidade social.

A partir de Ianni (2004), vemos no recenseamento de 1950, no Estado de São Paulo, que do total de 11% de negros e mulatos registrados, apenas 6,1%; eram diplomados pela escola elementar; na escola média, somente 1,1% eram diplomados, e no curso superior, o ínfimo número de 0,6%.

Diante destes fatos e de outros já mencionados, os negros não se acomodam à situação que o branco lhes oferece. Desde o início, buscam formas para sair das condições subumanas a que são constrangidos. Conforme Ianni (2004),

(...) eles têm reagido de diversas maneiras. Inclusive têm se acomodado às condições e imposições ditadas pelos interesses do branco das classes dominantes e médias. Mas não se sentem à vontade. Frequentemente “saem do lugar” que o branco lhes reserva”. (p.118).

Sendo assim, ao contrário do que nos contam muitas das obras de história do Brasil, os negros não estavam à situação que lhes é reservada, pois, a todo momento, buscavam formas de sair de tal subordinação, iam re-elaborando suas idéias e ações, enquanto o branco, consciente ou inconscientemente, também buscava formas de detê-los.

---

<sup>27</sup> Frente Negra Brasileira - movimento de caráter nacional que se estruturou como partido político e foi extinto pela ditadura do Estado Novo no final da década de 30. (IANNI, 2004)

Tentar apagar a diversidade racial do país e a história de desigualdade e de atrocidades também é faceta da história mal contada do Brasil às novas gerações. Conforme Ianni (2004), o governo republicano, em 1889 e 1891, mandou recolher e queimar a documentação sobre a escravidão. Nos anos de 1900, 1920 e 1970 não incluiu a pergunta sobre a cor das pessoas nos recenseamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 1960 foi feita a pergunta, mas os dados não foram tabulados; em 1940 e 1950, a pergunta foi feita e os dados tabulados.

Para o autor, essa seqüência de fatos significa a representação da ideologia do branco em diversas facetas, sendo elas: 1) uma busca para eliminar dados, como modo de suprimir fatos, uma vez que a precariedade das estatísticas permite negar ou minimizar os fatos; 2) o negro e o mulato são uma presença cotidiana, não dá para negá-la, logo não é preciso verificá-la; 3) quem decide sobre as estatísticas a serem produzidas são os brancos (ou seus subalternos) e 4) ao branco é conveniente que o negro e o mulato não saibam quantos são, onde se acham, como vivem e de que forma participam da renda, da cultura e das decisões.

Conforme os estudos de Ianni (*ibid*), percebemos que na cidade de São Paulo, na década de 50, encontrava-se uma grande diversidade étnica e racial; no entanto, este fato não impedia que saltasse um amplo predomínio político-econômico e cultural do branco. Nesse sentido, podemos imaginar que o negro ainda se encontrava nos baixos índices de desenvolvimento político-econômico e social.

Sendo assim, mais uma vez, fica nítida a situação da relação entre negros e brancos no país, perpassada por desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, pois de forma proposital, ou não, o negro estava sempre sob o jugo do branco. Desde o início da imigração, é possível observar que, para os imigrantes brancos, as condições de acolhimento por parte do branco foi mais solícita e, mesmo enquanto o imigrante encontrava-se numa posição social subalterna, este em alguns casos não era visto com inferioridade ou desprezo, tampouco barrado de freqüentar os mesmos lugares que os brancos de classes sociais abastadas, ou mesmo de ascender socialmente<sup>28</sup>.

Seria o fator fundamental desta ação do branco a diferença de cor da pele dos imigrantes e do negro? Ou ainda, seriam os resquícios de uma história de servidão? Ou, o

---

28 Vale elucidar que a princípio o preconceito também existia em relação aos imigrantes, contudo, a forma de relação, discriminação e superação do mesmo se deu de forma diferente em relação ao que viveu os povos africanos. O preconceito vivenciado pela população negra de séculos passados marca seus descendentes e persiste até hoje.

mito da democracia racial? Ou, em suma, seria o conjunto destas questões que paralisam as ações igualitárias na idéia de que somos todos iguais, negando-se, portanto, as diferenças históricas, culturais, sociais e raciais?

Diante desse contexto, deparamo-nos com uma realidade que não está tão longe dos resquícios históricos de três séculos de escravidão e de uma complexa relação racial que ainda se alimenta do discurso da igualdade, da idéia de uma democracia racial, de um país harmônico entre as diferenças raciais<sup>29</sup>.

Consideramos que o Movimento Negro teve e tem um papel fundamental na luta por uma sociedade com maior equidade entre negros e brancos, o qual, até este século, já alcançou grandes vitórias e progressos nos âmbitos político, social, cultural e educacional. Contudo, é fato que o mito da democracia racial brasileira ainda persiste por meio do discurso da igualdade, da mestiçagem e da cordialidade. A população brasileira, mais especificamente a branca, não enxerga ou não quer assumir a existência do fosso que ainda existe entre brancos e negros como uma causa que está além das condições de classe social, mas que perpassa todas as esferas de existência: política, econômica, social, cultural e, principalmente, racial.

De acordo com Cavalleiro (2000),

A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo. (p.29)

Em conformidade com a autora, a sociedade brasileira ainda vive sob o “mito da democracia racial”. Por muitas vezes, não se dá conta das diferenças que existem entre brancos e negros e que essas não são fruto apenas de condições econômicas e sociais distintas, ou simplesmente da falta de vontade, mas também são geradas por conta da relação racial, da

---

<sup>29</sup>Não tomamos raça como um conceito biológico. Com base em Munanga e Gomes (2006) partimos do conceito relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial. Sendo assim, descarta-se a idéia de que existam raças superiores e inferiores. (p.175)

cor da pele, dos traços fenotípicos e da origem étnica e racial. Portanto, deparamo-nos com situações discriminatórias e preconceituosas em relação ao negro, seja em falas ou em ações. O negro ainda é estereotipado em livros didáticos, tem a história das suas raízes e do seu passado distorcida e folclorizada e é submetido a um ideal branco.

Como afirma Hasenbalg,

(...) o mito da democracia racial e as imagens vigentes de harmonia racial permitiram a substituição de medidas redistributivas em favor dos não-brancos por sanções ideológicas positivas de integração simbólica dos racialmente subordinados. Simultaneamente, a conformidade dos brancos à ideologia racial dominante deixou os negros politicamente isolados e impediu a formação de coalizões com aliados brancos mais poderosos para lutarem pela redução das desigualdades raciais. (*apud* COELHO, 2005, p.17)

Nessas condições, continuam pautadas as relações raciais e étnicas no Brasil. E, se olhamos para o passado e miramos como se construíram essas relações, percebemos que, entre o passado e o presente, os negros obtiveram muitos ganhos, por meio de resistência e de luta. Mas, infelizmente, ainda permanece o estigma, o resquício, a negação, o discurso de igualdade que imobiliza negros, indígenas e brancos de viver e efetivar uma sociedade verdadeiramente democrática:

Democrática no sentido de que todos/as tenham o direito de se identificar a partir de suas origens, cultura e crença, e igualitária no sentido de oferecer diferentes condições para se alcançar iguais direitos de educação escolar, trabalho e saúde a todos/as sem distinção de raça/cor, gênero, crença, etc. (CONSTANTINO, 2007, p.11)

Segundo Coelho (2005),

A idéia de convivência pacífica entre brancos e negros, assim como as idéias que se tem dos negros como menos inteligentes, pouco dados ao trabalho, à higiene e fortemente vinculados ao samba, ao carnaval, às festas e à preguiça são imagens que fazem parte de um imaginário social, ou seja, de representações que se têm da figura do negro e que constituem representações sociais. (COELHO, 2005, p.22)

Para abordar o conceito de representações sociais, Coelho (2005) se baseou principalmente em Minayo (1994, *apud* COELHO, 2005, p.23), que o descreve como imagens produzidas sobre o real, que se “*manifestam nas palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais*”.

Para Coelho (*ibid*),

as representações sociais são um espaço de fabricação, de criação comum, no qual cada sujeito vai além de sua individualidade para adentrar o diferente, ou seja, as representações não são apenas um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social é mais do que um agregado de indivíduos. (COELHO, 2005, p.23)

Portanto, essas representações são expressões de como o indivíduo sente, interpreta e percebe o mundo. Elas acontecem a partir da relação entre os sujeitos que têm suas representações individuais, mas que, ao mesmo tempo, se integram ao coletivo social. Em suma, as representações expressam uma determinada população e sua forma de pensar sobre um determinado tema, carregado de juízo de valores, explicações e justificativas dentro de um determinado contexto histórico-social.

Nesse sentido, buscamos comentar brevemente sobre as representações para entendermos que, por trás das relações raciais, há representações negativas sobre a imagem do negro, que são perpetuadas pela própria história da escravidão, por uma ideologia branca, muitas vezes, por um silêncio que esconde a realidade e por um preconceito sutil, velado e cruel.

Somente diante do contexto histórico e social no qual se deu a constituição da sociedade brasileira, podemos compreender as representações sociais e raciais criadas sobre o *ser negro* e o *ser branco* no Brasil, sem descartarmos, também, as representações criadas sobre a história da África, continente de origem dos africanos escravizados em nosso país e que, conseqüentemente, já fazem parte da nossa história.

Com base em Munanga & Gomes (2006), a África foi o berço de diversas civilizações, constituída de reinos, impérios, cidades-estados e de outras formas políticas baseadas no parentesco, como chefias, clãs, linhagens, etc.: *“Entre as civilizações mais antigas da história da humanidade, algumas desenvolveram-se no continente africano, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope”*. (MUNANGA & GOMES, 2006, p.34) No entanto, a história transmitida sobre a África é a de um continente pobre, remetendo a representações de selvageria e de miséria. As imagens dos povos africanos, suas tradições e sabedoria são passadas de forma simplista e com pouca importância para a história da civilização, mostrando sempre o branco como aquele que leva os saberes, a religião e a cultura que deve prevalecer: (...) *mostram uma África dividida, reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras tribais, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc.* (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 32)

Para o autor e a autora, houve um processo de desconstrução da história africana e das contribuições do seu povo, negando sua cultura e seu conhecimento. *“Essa negação foi uma estratégia político-ideológico que visava rechaçar o negro do processo civilizatório universal, a fim de justificar a colonização, a dominação política e a exploração econômica de suas riquezas”*. (MUNANGA & GOMES, 2006, p.37). Ao encontro deste pensamento, encontra-se a história da população negra brasileira, que decorre de uma descendência ancestral e histórica do continente africano. Dessa forma, as representações criadas sobre o negro africano e, conseqüentemente, sobre o negro brasileiro, assim como as representações sobre o branco, são também “peças” fundamentais dentro do plano das relações raciais brasileiras.

Contudo, isto não significa que as atuais desigualdades socioeconômicas entre os diferentes grupos raciais restrinjam-se apenas ao contexto histórico, pois estas desigualdades estão marcadas por diversos fatores, entre os quais: o econômico, o político e o racial, sendo este último sempre colocado como uma questão delicada e complexa. Ou seja, a questão racial causa a sensação de ser algo não muito importante em alguns debates, mas aos pensarmos iguais condições de direitos, essa questão é de suma relevância, pois o complexo está em se negarem diferenças raciais e em se estabelecer um racismo “velado”, em um país em que a metade da população é negra e desvalorizada.

Sendo assim, o desafio está em “quebrar” essa idéia de igualdade e criar espaços para dialogar sobre as diferenças e desigualdades, pensando-se ações para minimizar ou extinguir as últimas, seja no espaço social e político mais amplo, seja no âmbito escolar, que está imerso no que é social, cultural e ideológico. Não podemos negar as diferenças que há entre os grupos raciais no Brasil, como também não podemos afirmar que brancos, negros e indígenas vivem sob as mesmas oportunidades. Diante dos fatos históricos e dos dados estatísticos, é visível que a igualdade existe somente no discurso, mas, como prática, é um mito que se faz forte e presente na fala de muitos brasileiros/as, sejam eles/as brancos ou não-brancos. É uma idéia fortemente marcada por uma ideologia dominante que nega as diferenças.

Essa foi uma breve explanação com o intuito de mostrar como se configuraram as relações raciais no Brasil, como a sociedade foi se constituindo ao longo da história e como vivemos sob um mito de democracia racial que acaba por reproduzir e disseminar desigualdades entre brancos e não-brancos. Esse não é um tema que se esgota em poucas palavras e se fará presente em outros momentos do trabalho. Passamos agora a discorrer brevemente sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação, compreendendo que

esses perpassam as relações raciais desde a formação da sociedade brasileira e influenciam na forma de tratamento entre as pessoas brancas e negras. São conceitos importantes na constituição de nosso objeto de pesquisa.

### **3.2. Racismo, preconceito e discriminação: uma tríade que permeia as relações raciais**

Entendemos, racismo como um comportamento social que leva à crença de que há grupos humanos superiores em relação a outros. Com base em Munanga & Gomes (2006), o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial, no qual fatores observáveis como a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do olho, etc. distinguem os componentes de um grupo dos demais sujeitos e, por possuírem traços fenotípicos diferentes daqueles considerados superiores, são vítimas de preconceito e de discriminação.

Com base nos estudos do autor e autora acima citados, o racismo está presente na história da humanidade e se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. Na primeira, vemos uma forma da pessoa individualmente manifestar, por meio de atos discriminatórios, o racismo contra outra pessoa. Estes atos podem ser caracterizados de forma violenta, como agressões, destruição de bens ou propriedades e até mesmo assassinatos. A segunda forma de racismo, a institucional, implica práticas discriminatórias fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Um exemplo, dessa forma de racismo é quando ocorre o isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos.

No Brasil, o racismo acontece de forma velada. Até pouco tempo não se admitia ser este um país racista, quando Fernando Henrique Cardoso, então presidente do país, assumiu o racismo brasileiro. Mas ainda resistimos a ele e o praticamos com pequenas “sutilezas”, muitas vezes até negando sua existência. No entanto, histórias de vida, conversas e vivências apontam e denunciam a todo instante formas racistas e preconceituosas em relação à população negra: “*O racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição*”. (MUNANGA & GOMES, 2006, p.181)

Segundo Cunha Jr (2008), o racismo brasileiro é executado de forma e aparência silenciosa, sem os rígidos padrões raciais explicitados em outros países, o que leva a uma parcela da população a não reconhecer a existência do racismo no Brasil. Tirar o “véu” do nosso discurso de igualdade é denunciar as práticas racistas que a todo momento adotamos, seja pelas nossas ações, seja pelo nosso silêncio. Pois, quanto mais a sociedade, a

escola e o poder público negarem a existência lamentável do racismo, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e as educacionais dos negros. (MUNANGA & GOMES, 2006)

O racismo não caminha sozinho, ao seu lado está o preconceito, sendo este entendido como um pré-julgamento ou pré-conceito que formamos sobre uma pessoa ou um grupo determinado; normalmente um preconceito é uma idéia arraigada de julgamentos negativos sobre o/a outro/a:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (MUNANGA & GOMES, 2006, p.182)

Simão (2005), baseada em Heller, define o preconceito como uma categoria do comportamento e do pensamento cotidiano, orientada pela experiência comum e perpassada por gerações. As pessoas adquirem formas de pensar e de agir organizadas por outras e colocam-nas em prática nas suas atividades e nos seus comportamentos do dia-a-dia. Dessa forma, estereótipos, analogias, esquemas de vida e valores são passados e internalizados pelos mais jovens que podem, ou não, questioná-los.

Com base em Munanga & Gomes (2006), as pessoas não nascem preconceituosas, mas vão adquirindo preconceitos a partir do contato com o mundo adulto. Os preconceitos são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas. Nas relações sociais, na família, na escola, na religião, no trabalho, na interação com o/a outro/a; nos mais diversos espaços construímos os nossos preconceitos, sejam eles de caráter racial, social, sexual, etc. Assim, as primeiras manifestações preconceituosas das crianças são frutos do seu contato com o adulto.

Por isso, faz-se necessário às pessoas adultas reverem seus conceitos para superarmos formas racistas e preconceituosas, principalmente no âmbito escolar, não minimizando a responsabilidade familiar, assim como das demais instituições de convívio das crianças. Como nos alertam Munanga & Gomes (2006):

As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que se convive em um mundo que coloca as pessoas

constantemente diante do trato negativo do negro, do índio, da mulher, do homossexual, do velho e do pobre. (p.182)

Respeitar a diversidade é ter em mente o direito do outro ser diferente. Entendendo-se que o “diferente e a diferença são partes de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”. (BRANDÃO, *apud* GUSMÃO, 2003, p.86). Ou seja, é viver com as diferenças sem fazer desigualdade, mas enxergando que não somos iguais, pois cada um/a tem sua especificidade, sua história, cultura, crença, classe social, etc. Reconhecer que vivemos em um país multirracial e pluricultural significa superarmos nossos preconceitos e racismo, repensar a sociedade em que vivemos, a educação que temos e as relações sociais e raciais que estabelecemos: “*Mais que a diferença, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade*”<sup>30</sup>. (GUSMÃO, 2003, p.87)

Algarve (2005) trata o preconceito como uma idéia que formulamos antecipadamente sobre uma pessoa ou um grupo. Essa idéia vem acompanhada por uma atitude negativa que nos leva a discriminar, fazer distinção, desfavorecendo o/a outro/a para que se sinta inferior e, sem valor. Para ela, não é possível entendermos a tríade: racismo, preconceito e discriminação separadamente, pois os elementos estão interligados e prejudicam tanto a subjetividade das pessoas que são discriminadas, como também a daquelas que discriminam. A discriminação deixa marcas nas pessoas, afeta sua auto-estima, pode ocasionar danos à saúde física e mental, induz a diferença nas oportunidades de acesso à educação, trabalho, renda e qualificação, gerando mais pobreza e exclusão. (ALGARVE, 2005)

Munanga & Gomes (2006), com base em Maria Aparecida Silva Bento, consideram que a diferença entre a discriminação e o preconceito é que a primeira implica sempre uma ação. Na maioria das vezes, a discriminação racial apresenta semelhanças com o preconceito, pois ambos partem de idéias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro:

a discriminação compreende qualquer distinção, exclusão ou preferência com base em motivos de raça/etnia, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito anular ou alterar

---

<sup>30</sup>Com base em Coelho (2005), partimos da compreensão que a relação de alteridade nos leva ao entendimento do nós e dos outros a partir de um contexto histórico, político e cultural. Formamos-nos a partir de nossas relações com o outro e com o mundo.

a igualdade de oportunidades ou de tratamento no emprego e na ocupação. (PROGR. DE PROM. DA IGUALDADE, 2000, *apud* ALGARVE, 2005, p.25)

Para Munanga & Gomes (2006, p.184), “*a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito*”. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos se complementam mutuamente, mas diferem entre si. (MUNANGA & GOMES, 2006)

Refletir sobre as relações raciais no Brasil, olhando para o passado e vivendo o hoje, é perceber o quanto as marcas de uma história se fazem presentes na vida das pessoas. É ver a necessidade de se recriar e criar a história, de transformar o presente e fazer do passado uma aprendizagem para novas relações mais igualitárias, humanas e democráticas. Como afirma Freire (1996): “*Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia*”. (p.36).

Para Heller,

O preconceito, portanto, reduz as alternativas do indivíduo. Mas o próprio preconceito é, em maior ou menor medida, objeto da alternativa. Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele. Cada um é responsável pelos seus preconceitos. A decisão em favor do preconceito é, ao mesmo tempo, a escolha do caminho fácil no lugar do difícil, o descontrole do particular-individual, a fuga diante dos verdadeiros conflitos morais, tornando a firmeza algo supérfluo. (HELLER, 1970, p.60)

Ao se falar em refazer ou fazer a história, deseja-se de fato ter um novo olhar sobre as formas em que se dão as relações raciais na sociedade brasileira, o que não significa apagar o passado, mas buscar alternativas para uma nova página da história em que todos e todas tenham a responsabilidade “do fazer diferente”. Passar por situações de racismo, preconceito e discriminação fere não apenas o direito civil do cidadão, mas também a dignidade humana, o direito de ser, viver e fazer escolhas segundo a própria vontade. Viver democraticamente pressupõe ter suas escolhas respeitadas sem ferir o direito do outro, mas também sem ter a sua diferença negada.

Portanto, faz-se relevante repensarmos em que sociedade queremos viver. E se essa sociedade está para todos/as, ou apenas para alguns/as que ocupam posições sociais e econômicas mais privilegiadas. Considerar que todos/as têm igualmente as mesmas

oportunidades de trabalho, estudo, moradia e saúde demanda deslocar-se de uma posição de comodidade e deixar de anular-se frente a questões que não dizem respeito apenas a um grupo específico, mas a todos/as que formam a sociedade.

No próximo item, discorreremos sobre dados estatísticos que apontam as condições de vida da população brasileira e destacamos algumas medidas de reparação que buscam sanar ou minimizar estas desigualdades, mais especificamente, atendo-nos ao campo educacional, área em que se desenvolve o trabalho.

### **3.3. Mais que uma reparação histórica, um processo de busca por igualdade e respeito às diferenças**

Após uma breve passagem sobre o passado que constitui a história da formação da sociedade brasileira e a complexidade que gira em torno das relações raciais, passamos a discorrer, nesse momento, sobre aspectos da sociedade atual que apontam as desigualdades sociais e raciais presentes entre a população brasileira. Destacamos, também, algumas medidas governamentais (Federal, Estadual e Municipal) que visam a minimizar e/ou superar o fosso que ainda persiste entre brancos e negros, focando o âmbito educacional<sup>31</sup>.

Retomando os estudos de Octávio Ianni (2004), vemos que, com a ascensão do capitalismo, o regime escravocrata perde sua força, pois os interesses econômicos e sociais ganham um novo dinamismo, no qual o ex-escravo, como trabalhador livre, passa a ser um consumidor potencial e efetivo. No entanto, esta possibilidade não garantiu aos negros, após a abolição, condições de igualdade econômica e social, pois os encontramos nos baixos índices socioeconômicos.

Ainda com base no autor, nos fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, não havia muito interesse do governo em quantificar e divulgar o número de negros existentes no país, nem saber onde se encontravam e em que condições viviam, pois estas informações não eram convenientes a uma sociedade que na época buscava formas para branquear a população. Também porque por meio da quantificação os negros poderiam ter mais força para reivindicar seus interesses. (IANNI, 2004)

---

<sup>31</sup>Para tanto, nos apoiamos em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e documentos legais que regem a educação como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de 1996), a Lei nº 10.639 de 09/01/03, o Parecer n.º CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, o Estatuto da Igualdade Racial 09/09/09, bem como, Projetos e Programas do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e do Município da cidade de São Carlos que têm se preocupado com a questão da diversidade e a construção das identidades, focando a questão racial.

Dessa forma, os dados estatísticos produzidos pelo IBGE referentes à cor ou raça das pessoas nas primeiras décadas do século XX não seguiram uma padronização constante, ora se incluía a pergunta em relação à cor da pele e tabulavam-se os dados, ora se incluía a questão, mas não se tabulavam os dados, e, em outros momentos, retiravam-se as perguntas referentes ao tema. Segundo Ianni (2004), essas providências desfavoreciam uma maior mobilização por parte da população negra, uma vez que os dados adquiridos nos censos populacionais produzem um retrato das condições sociais e econômicas da população. Além disso, gera informações imprescindíveis para pensar políticas públicas e formas de gerir investimentos, sejam estes públicos ou privados, tanto no passado, quanto na atualidade. Nesse contexto,

(...) a partir de 1987, a Pesquisa por Amostra de Domicílios - PNAD, também realizada pelo IBGE, incorporou como variável constante de sua investigação, a pergunta sobre como a população se autoclassifica, utilizando o conjunto de categorias: branca, preta, parda, amarela, e posteriormente, indígena. Nessa medida, o IBGE tem contribuído de forma sistemática para a discussão das questões raciais no País. (IBGE, SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2009, p. 209)

Nos últimos anos, a questão racial ganhou outro enfoque. Se, no passado, saber a distribuição pela cor da população refletia características históricas dos modos de colonização do país, atualmente, isso assume dimensões culturais, políticas e ideológicas, a partir dos debates públicos sobre as desigualdades raciais no país. A autoclassificação vem progressivamente apresentando contornos de autopercepção, o que dá maior amplitude às questões raciais. (IBGE, SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2009).

Com base nos dados do IBGE - Síntese de Indicadores Sociais (2008) - ocorre em 1872 o primeiro recenseamento nacional, revelando que a população de cor preta e parda alcançava um total de 58%. Contudo, em 1890 com o incentivo à imigração este total cai para 47% e, em meados do século, o número de pretos e pardos representava 36% do total da população, enquanto o percentual de brancos alcançava 63,5%.

Quanto à população indígena, em 1890, representava 9% da população do país, sendo que um século depois foi reduzido a 0,2%. Segundo os dados do Censo Demográfico de 2000, a população indígena teve um aumento de 0,4% do total da população do país. Da mesma forma, pardos e pretos também tiveram um crescimento significativo, enquanto a população branca teve seu número reduzido devido à queda das taxas de mortalidade e de

fecundidade, primordialmente da população branca, que participa diferencialmente da apropriação da riqueza social.

Assim, os indicadores sociais demonstram as condições de vida da população, revelando o seu caráter estrutural que se configura em desigualdades, encontrando-se em desvantagem os grupos raciais e categorizados como negros e indígenas, conforme informações censitárias e de pesquisas domiciliares. Esses grupos encontram-se em desvantagens sociais ao longo da história e padecem de uma precária inserção social que durante anos lhes foi negada e que atualmente caminha na busca por diferentes condições para que haja maior igualdade de espaço e inserção social, uma vez que não podemos considerar esta precária inserção social como ponto de partida, mas como reveladora de oportunidades diferenciadas. (IBGE, SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2008).

Nesta breve explanação sobre a quantificação dos grupos raciais da população brasileira, podemos observar que ao longo da história brasileira negros e indígenas encontraram-se em desvantagens sociais e econômicas, que permanecem não cristalizadas, mas exigem medidas diferenciadas para a sua superação, uma vez que o processo para uma sociedade mais igualitária se faz longo e “espinhoso”, pois significa admitir que não há igualdade entre esses grupos, mas apenas um grupo com mais vantagens que os demais. (IBGE, SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2008). Além das desigualdades sociais e raciais que se configuraram desde o início dos séculos, atualmente podemos identificar as desigualdades regionais, o que acarreta maiores dificuldades de inserção a estes grupos conforme a sua localização. A seguir, apresentamos indicadores que apontam para as desigualdades que ainda persistem entre os negros e brancos<sup>32</sup>.

Em 2008, a população brasileira era formada por 48,4% de brancos, 50,6% de negros e 0,9% de amarelos ou indígenas. Apesar deste número expressivo de negros, eles ainda se encontravam nos baixos índices de qualidade de vida e de posição social. Com os indígenas, a situação é ainda pior, pois muitas vezes estes se encontram à parte da sociedade brasileira, muitas vezes como diferentes, estranhos e estrangeiros. Conforme dados do IBGE, a população brasileira está regionalmente distribuída por cor ou raça conforme os seguintes percentuais:

---

<sup>32</sup>Fonte: IBGE, Estudos & Pesquisas / Informação demográfica e socioeconômica - 26. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2009.

**Tabela I: População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as regiões do país**

Regiões	Distribuição percentual da população brasileira total, por cor ou raça e segundo as regiões			
	Branca	Preta	Parda	Amarela ou Indígena
<b>Brasil</b>	48,4	6,8	43,8	0,9
<b>Norte</b>	22,9	5,1	71,0	1,0
<b>Nordeste</b>	29,3	7,9	62,2	0,6
<b>Sudeste</b>	56,8	7,7	34,4	1,0
<b>Sul</b>	78,7	3,5	17,0	0,8
<b>Centro-Oeste</b>	42,2	6,5	50,2	1,0

\* Dados referentes ao ano de 2008

Com base nos dados do IBGE - Síntese de Indicadores Sociais (2009), em 2008, as pessoas de cor branca apresentavam uma vantagem de quase dois anos de estudo em relação a pretos e a pardos, a média de estudo da população a partir de 15 anos era de 8,3 anos de estudos para brancos e de 6,7 e 6,5 anos para pretos e pardos. As diferenças marcantes encontram-se especialmente no sul e no sudeste.

Em relação à frequência de estudantes em todos os níveis de ensino, houve uma melhora na participação dos negros entre o período de 1998 a 2008. No entanto, esta melhora ainda é irrisória, ao compararmos a frequência de brancos e negros em todos os níveis de ensino, principalmente no Ensino Superior.

Conforme os dados do IBGE - Síntese de Indicadores Sociais (2009), a situação de desigualdade em relação à frequência por nível de ensino fica acentuada quando é feita a comparação da proporção de pessoas a partir de 25 anos com curso superior concluído. Do total no país, 14,3% das pessoas brancas tinham concluído o Ensino Superior, enquanto a proporção de pessoas negras com nível superior completo foi de 4,7%<sup>33</sup>.

Essa diferença cresce ao compararmos as regiões nordeste e sudeste, sendo que, na primeira, encontra-se um número maior de pessoas negras, enquanto na segunda ocorre o inverso, chamando a atenção os valores obtidos nas regiões no ano de 2008, em relação à formação no Ensino Superior, os quais apontam que apenas 3,8% da população negra nordestina tinham concluído o ensino superior.

Os dados não apontam apenas as desigualdades regionais, mas também a inserção de brancos e negros na universidade. Ao olharmos para as estatísticas constatamos

<sup>33</sup>Fonte: IBGE - Inclusive mestrado e doutorado.

que mesmo diante das diferenças de cada região, há desigualdades significativas entre brancos e negros, pois 10,2% da população branca do nordeste concluíram o Ensino Superior em relação à negra, ao passo que, no Sudeste, 16,2% da população branca e apenas 5,0% da população negra.

Quanto à taxa de analfabetismo, os dados do IBGE (2009), revelam que os negros também se encontram nos maiores índices. Na região Nordeste, o número de negros (pretos e pardos) analfabetos era de 41,6% enquanto que era de 15,7% de brancos. No Sudeste, estes números caem para 16,7% para os primeiros e 4,2% para os segundos, como podemos observar abaixo:

**Tabela II: Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, por cor ou raça, segundo as regiões do país**

	Taxa percentual de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade			
		Cor ou raça		
	Total	Branca	Preta	Parda
Brasil	10,0	6,2	13,3	13,7
Norte	10,7	7,6	13,9	11,4
Nordeste	19,4	15,7	20,7	20,9
Sudeste	5,8	4,2	8,9	7,8
Sul	5,5	4,2	9,8	10,1
Centro-Oeste	8,2	5,6	12,7	9,5

\* Dados referentes ao ano de 2008

Conforme a tabela apresentada, a taxa de analfabetismo entre os negros é exorbitante em todo o país, principalmente na região Nordeste, em que se concentra o maior número de pessoas negras e que é uma das regiões mais pobres do país. No entanto, devemos tomar o cuidado para não atribuímos essa situação de desigualdade apenas à classe social, pois junto ao problema social está também a condição racial, questões que não podem ser igualadas por não serem da mesma natureza. Tampouco se pode dizer que a discriminação se dá apenas por classe social. Os dados apresentados demonstram as desigualdades entre brancos e negros no âmbito social, assim como no educacional, evidenciando a necessidade, a urgência de políticas específicas que revertam este quadro e que possibilitem a negros e indígenas uma maior mobilidade social e oportunidade de acesso e permanência na educação escolar.

Outro dado preocupante é a taxa de analfabetismo funcional: ela também aponta entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, a grande concentração de pessoas negras em todas as regiões do país.

**Tabela III: Taxa de analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais, por cor ou raça, segundo as regiões do país**

	Taxa percentual de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões do país			
		Cor ou raça		
	Total	Branca	Preta	Parda
Brasil	21,0	15,8	25,5	26,3
Norte	24,2	19,1	29,6	25,2
Nordeste	31,6	26,5	32,3	34,0
Sudeste	15,8	13,0	21,2	19,4
Sul	16,2	14,3	22,4	23,8
Centro-Oeste	19,2	15,3	24,0	21,5

\* Dados referentes ao ano de 2008

Conforme o levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>34</sup>, vemos que, apesar da redução da distância entre brancos e negros, o índice de analfabetismo entre jovens negros ainda é duas vezes maior que entre brancos. No ensino médio, o número de jovens brancos que frequenta a escola é 44,5% maior em comparação aos negros. Nesse sentido, a pesquisa também destaca que apenas metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos frequenta o ensino médio na idade adequada e que 44% ainda não concluíram o ensino fundamental. No ensino superior, a frequência é cerca de três vezes maior entre os brancos, sendo este mais restrito, com uma frequência de apenas 13,6% dos jovens de 18 a 24 anos.

Outro estudo do IPEA revela que em relação à permanência na escola, houve melhora tanto para homens e mulheres, como para brancos, negros e índios. Entretanto, os dados também indicam que os negros ainda ficam menos tempo em sala de aula. Em dados de 2007, vemos que os homens apresentavam uma média de 7,1 anos de estudo em relação às mulheres com 7,4 anos e entre os brancos, a média era de 8,1 anos de estudo e entre os negros, de 6,3 anos.

<sup>34</sup> O levantamento do IPEA tem como base os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2007 e 2008 do IBGE.

Quanto aos rendimentos, as diferenças também são expressivas. Ao relacionar os rendimentos-hora de trabalho com anos de estudo, os brancos apresentam valores superiores aos dos negros. Considerando os grupos com igual nível de escolaridade, no conjunto do país, 17,30% das pessoas de cor branca obtém maior rendimento em relação às pessoas de cor preta e parda, sendo a proporção para estas de 11,80% em 2008. Vale destacar que esta diferença é significativa em relação às pessoas com 12 anos ou mais de estudo.

Em relação ao rendimento total das famílias, observa-se que os brancos têm situação indiscutivelmente mais favorável em relação aos negros. Entre os 10,0% mais pobres, 25,4% se declaram brancos, enquanto 73,7% eram negros. A relação se inverte entre o 1,0% mais rico: 82,7% se declararam brancas e apenas 15,0% eram pessoas de cor preta e parda. Diante destes dados, são inegáveis as desvantagens sociais e raciais que ainda persistem em nosso país.

No que diz respeito à renda, com base no IPEA, a disparidade é alarmante. De 2004 a 2008, a renda média dos brancos aumentou 2,15 vezes no período, enquanto a dos negros teve aumento de apenas 1,99. O estudo ainda revela que as regiões mais ricas apresentam maior porcentagem de pessoas brancas, o que nos leva a questionar sobre as causas de tanta disparidade entre brancos e negros em um país que diz não viver o racismo ou ser esta uma questão superada. Analisar a questão racial no Brasil considerando os fatos históricos e os dados estatísticos nos faz pensar o quanto precisamos trabalhar por relações mais humanizadoras e que ações por parte do poder público são necessárias para termos uma sociedade mais equânime para todos e todas.

Com base nos dados apresentados, podemos observar que, apesar das melhorias significativas nos indicadores sociais, os negros, assim como os indígenas, permanecem nos baixos índices sociais. É diante destes dados e, principalmente, devido aos movimentos reivindicatórios desses grupos, que políticas públicas começam a abrir espaço para a população não-branca, por meio do que alguns chamam de políticas compensatórias. Discorreremos brevemente sobre a atuação dos movimentos negros no Brasil, partindo da compreensão de seu papel fundamental nas lutas por condições de igualdade para a população negra. Cunha Jr (2008) explica que esses movimentos têm no Brasil um caráter de reivindicação política e de consolidação de uma identidade negra. Desde o século XX, estes movimentos passaram a existir com formulações próprias.

Conforme o autor, os movimentos negros foram reformulando suas atuações durante o século XX. Destaca dois momentos notáveis de expressão - a Frente Negra Brasileira na década de 30 e os Movimentos de Consciência Negra de 1960 a 1980. No

decorrer dos anos, ambos se modificaram e mantiveram continuidade. Os Movimentos de Consciência Negra foram ganhando novas facetas, sendo a mais conhecida a busca por políticas públicas para a população negra e para a inserção nos sistemas de administração pública, como, por exemplo, os casos dos Conselhos de Promoção da Igualdade Racial do governo federal, instituídos no século XXI.

Segundo Cunha Jr (2008), o período denominado de Consciência Negra ganha destaque no século XX, sendo caracterizado pela ampla revisão conceitual sobre a dominação eurocêntrica e sobre a consciência da população negra em relação à sua cultura e à sua situação socioeconômica e política. Os movimentos passam a contestar a existência da democracia racial no Brasil; as relações étnicas brasileiras são revistas e priorizadas as dificuldades da população negra. Os signos da cultura de base africana passam a ser valorizados, assim como outros fatores vinculados à reivindicação por políticas públicas de estado, de interesse central para a população negra.

Gomes (1997) destaca as contribuições do movimento negro em relação à educação, sendo estas: primeira - a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; segunda - refere-se ao processo de resistência negra, em que a escola omite tal resistência, comete equívocos e distorções sobre o negro, contribuindo para o racismo; terceira - diz respeito à centralidade da cultura, a qual trata de reconhecer a produção cultural realizada pelos negros, oriunda da sua ancestralidade africana; quarta - questionam a prática homogeneizadora da escola, que despreza a singularidade e a pluralidade entre os diferentes sujeitos; quinta - faz referência à estrutura da escola e sugere um repensar sobre ela, tornando-a um espaço de acesso, de permanência e de êxito dos/as estudantes de diferentes pertencimentos étnico, racial e socioeconômico.

Segundo Gomes (1997), pensando em específico a educação, o Movimento Negro passou da fase da denúncia, que se faz necessária sempre, e foi além, passando a apresentar propostas, construir práticas alternativas, realizar pesquisas, investir na formação de professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira.

Com base em Cunha Jr (2008), nas décadas de 60 e 70, a crítica à educação resultou em uma pauta específica de reivindicações educacionais para o povo negro. Ganhou destaque a necessidade de incluir o ensino da história e da cultura africanas e dos seus descendentes e ações que garantam a participação dos negros no ensino superior. Como resultado dessas reivindicações, anos depois, o Estado brasileiro organiza a existência de um grupo de trabalho e, posteriormente, de uma secretaria no Ministério da Educação para

abordar as questões relativas à população negra e indígena. Nessa compreensão, destacamos a Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas na educação superior.

Estas são algumas das vitórias mais recentes da população negra. No entanto, há muito para se conquistar e lutar até alcançarmos uma sociedade de oportunidades mais igualitárias a todos/as. Acreditamos na relevância desses movimentos sociais, cuja atuação política traz benefícios à população negra em todos os âmbitos, assim como outros movimentos também contribuem com outros grupos historicamente desfavorecidos. Nesse sentido, o Brasil passa a trilhar um caminho mais efetivo em busca de ações que favoreçam estes grupos, entre as quais apresentar algumas, ainda pequenas, mas significativas à população negra.

Em 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul, o Brasil apresentou um documento oficial à Conferência no qual defendia a adoção de medidas afirmativas para a população afrodescendente nas áreas de educação e trabalho. O documento continha a proposta de adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades e a utilização de licitações públicas como critério de desempate que considere a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas. (PIOVESAN, 2005)

Conforme Piovesan (2005), é necessário combinar a proibição discriminatória com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Para a autora, apenas proibir a discriminação não é suficiente. É preciso criar estratégias que promovam a inserção e a inclusão dos grupos socialmente desfavorecidos. Nesse sentido, as ações afirmativas surgem como um poderoso instrumento de inclusão social. As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório, cujo objetivo é acelerar o processo de igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres.

O Brasil, conforme a Constituição Federal de 1988, já possuía um sistema de cotas para mulheres e pessoas com deficiência. Recentemente, o sistema de cotas para negros foi adotado por algumas universidades públicas, o que ainda é motivo de muita polêmica. Contudo, acreditamos que esse seja um caminho para que negros e indígenas possam ter representatividade nos espaços públicos e acessibilidade ao ensino superior. A cota não é *“um fim em si mesma, mas um meio, uma medida específica transitória que, no Brasil, é progressista, pois entre outros motivos, tem o poder de proporcionar visibilidade ao povo negro”*. (DOMINGUES, 2005, p.168)

Sabemos que este é um assunto que causa muita discussão e que divide a sociedade entre o justo e o injusto. Diante dessa complexidade e das permanentes desigualdades raciais no nosso país, não pretendemos aprofundar o debate sobre as ações afirmativas, principalmente relacionando as cotas nas universidades. Mas ressaltamos que esse é um caminho que se faz necessário para chegarmos a uma sociedade mais democrática e equânime, pois o discurso do mérito em uma sociedade marcada pelas contradições de classe, gênero e raça só traz benefício àqueles/as que dela já se utilizam.

Em 21 de março de 2003, criou-se a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), dia em que se celebra o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. A criação desta Secretaria representou o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro e sua missão é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais. Como objetivos específicos da Secretaria, destacamos: a defesa e a proteção de direitos de indivíduos e de grupos raciais étnicos com ênfase na população negra, a ação afirmativa, a articulação temática de raça e de gênero. Vale destacar os projetos desenvolvidos pela Seppir, voltados à população negra, sendo estes: A cor da cultura; Programa Brasil Quilombola; Planseq Trabalho Doméstico Cidadão; Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639; Saúde da População negra; Dia Nacional do Samba e Programa de Bolsas de Iniciação Científica<sup>35</sup>.

Em continuidade às ações que contemplam a diversidade, foi criada, em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência. Na SECAD, estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial<sup>36</sup>.

Ressaltamos também o Estatuto da Igualdade Racial (PL 6264/2005), aprovado recentemente por uma comissão especial da Câmara dos Deputados no dia 09 de setembro de 2009, o qual representa um avanço histórico. O Estatuto tem por objetivo combater a

---

35 Para saber mais, consultar: [http://www.presidência.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir/ações](http://www.presidência.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/ações). In: [www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)

36 Para saber mais ver – [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem a população negra, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. Também busca garantir a inserção da cultura negra nas escolas, no mercado de trabalho e nas universidades, considerando que o/a negro/a faz parte do povo brasileiro. Segundo website do Governo (2009), com a aprovação do Estatuto, ganha destaque a instituição de um conjunto de mecanismos legais para organizar e articular as ações voltadas à implementação das políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnico-raciais existentes no país, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR).

O Estatuto da Igualdade Racial vem ao encontro dos anseios da população negra e amplia a defesa dos seus direitos no país, uma vez que contempla desde o direito à saúde até o acesso à justiça. Citamos a seguir os principais pontos abordados pelo Estatuto: comunidades quilombolas, cultura, descentralização das políticas públicas, direitos políticos, educação, financiamento, justiça e segurança, meios de comunicação, moradia, religião, saúde, SINAPIR<sup>37</sup>, terra, trabalho. Em síntese, estes pontos vêm reafirmar, garantir, institucionalizar, implementar, criar e assegurar, à população negra, direitos e oportunidades antes negadas. O Estatuto configura-se como uma ferramenta legal que garante, ao povo negro em específico, subsídios para melhor reivindicar os seus direitos.

Vale destacar o Art.13 que dispõe sobre a educação de maneira expressiva, pois contempla o ensino fundamental e sugere uma mudança no currículo escolar, endossando a implementação da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e significando o respeito à diversidade e a valorização das diferentes identidades, em especial à negra:

Art. 13 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

---

37 O texto institui o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) como forma de organização e articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as iniquidades raciais existentes no país, prestadas pelo Poder Público Federal. Os estados, DF e municípios poderão participar do SINAPIR mediante adesão. Consulta no dia 28/12/09 em: [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir/noticias/ultimas\\_noticias/resumo\\_estatuto\\_aprovado](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/noticias/ultimas_noticias/resumo_estatuto_aprovado)

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput.

§3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Em suma, o Art.14; o Art.15 - I, II, III, IV, V; o Art.16; o Art.17 e o Art.18 tratam de garantir, apoiar, incorporar, desenvolver e estabelecer programas no âmbito educacional que reconheçam, valorizem, respeitem e debatam as questões raciais, considerando a formação social do nosso país. A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial representa um avanço em termos de direitos à população negra e de compromisso por parte do Estado. Estas são algumas das ações mais recentes que compreendem políticas públicas em prol do povo negro.

Destacamos também algumas leis educacionais que na atualidade são significativas à formação dos/as estudantes e a valorização da sua identidade e cultura, por se voltarem às questões da diversidade e o respeito às diferenças étnica, racial, cultural, etc.

De acordo com Coelho (2005), e com Algarve (2005), a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1996, significou um avanço para a educação na questão da diversidade, pois o documento busca apoiar as questões de respeito, integração e aceitação das diferentes culturas. O volume Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que é um dos temas transversais propostos pelo documento, ganha destaque ao propor a raça como tema a ser trabalhado nas escolas de ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural.

Contudo, há ressalvas com relação ao fato de que o documento expõe a questão da diferença e a reconhece, mas não propõe um efetivo diálogo entre elas, pois “(...) *deixaram de analisar as tensas relações étnico-raciais no Brasil, notadamente as vividas entre negros e brancos (...)*”. (SILVA, 2007, p.107)

Para Algarve (2005), o documento também não traz subsídios que possam auxiliar o/a professor/a nas metodologias de trabalho, o que acaba por desestimular o/a profissional da educação que se vê sem estratégias para fundamentar o seu trabalho dentro da temática. Segundo a autora, o livro “Superando o Racismo na Escola”, organizado pelo Ministério da Educação vem superar as propostas de Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois traz propostas de metodologias para trabalhar as questões raciais em sala de aula.

Apesar de suas lacunas, o tópico Pluralismo Cultural pode ser entendido como um ponto inicial para se pensar a temática racial dentro das salas de aula e o despertar para um debate maior em torno da questão. Consideramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram um caminho para o fomento de novos documentos que suplantassem as omissões que dele fazem parte.

Para Dias (2005),

A busca pela questão de raça nas leis educacionais (...) reflete a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. (p.59)

Neste sentido, na busca pelo rompimento dos mecanismos da invisibilidade e do mito da democracia racial com maior amplitude, clareza e objetividade, destacamos a Lei nº 10.639, aprovada em 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Esta lei traz a problemática racial e considera as tensões vivenciadas entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Segundo Coelho (2005), a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - cita, em um dos seus artigos, o estudo a favor da diversidade étnica, no entanto, o faz tratando-a de forma generalizada e indicando que no ensino de história do Brasil sejam abordadas as contribuições das diferentes culturas e etnias, de forma a ressaltar a cultura indígena, africana e européia.

A Lei nº 10.639 vem alterar a Lei nº 9394/96 nos seus artigos 26 e 79, com a inclusão da temática “Historia e Cultura Afro-brasileira” no currículo da rede oficial de ensino, contribuindo de forma positiva para a imagem, a auto-estima, a cultura e a identidade dos sujeitos negros.

Segundo Dias (2005), a relevância da Lei nº 10.639 está em explicitar uma mudança efetiva no texto da LDB, que anteriormente era difuso e abrangia outras etnias, e passou, então, a estar focado no ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, ao estabelecer que:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

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

Para Coelho (2005), “a nova lei busca despertar a consciência política e histórica da diversidade, pensando nos princípios de igualdade, garantia de direitos, diversidade nos modos de ser, fortalecimento das identidades” (p.62). Pensando a aplicabilidade da lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no cumprimento de sua função de interpretar e regulamentar, com o objetivo de que venham a ser implantadas as determinações da lei da Educação Nacional, aprovou, por meio do seu Conselho Pleno (CP), em 10 de março de 2004, o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>38</sup>. (SILVA, 2007)

Diante do que foi apresentado, é possível perceber que as leis educacionais, a princípio, não traziam muitas contribuições à diversidade racial, tornando-se um fator recente, em termos de ganhos políticos no âmbito educacional e social. Como podemos observar na Constituição Federal e na LDB 9394/96, antes da lei nº 10.639, tal questão era tratada de forma muito genérica e global.

Por meio dos estudos de Dias (2005), consideramos que a história da elaboração das políticas públicas também sofreu um processo de transformação e está em contínua mudança. Transitou da invisibilidade para as lutas que o Movimento Negro vem travando e abrindo espaço para novas conquistas. Como cita a autora, a Lei 4.024/61 trata, como um dos fins da educação, a condenação de quaisquer preconceitos de classe e de raça, ainda que pensando educação para todos. No entanto, mesmo com a modificação da Lei nº 5.540/68, que tratou do ensino superior e a 5.692/71, que se referiu ao ensino fundamental e médio, não houve um intenso debate como ocorreu na aprovação da Lei nº 4.024/61. Dessa forma, as referências à raça não mudaram na 5.692/71, mantendo o texto da lei anterior, o que representa uma estagnação.

---

<sup>38</sup> O parecer “trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. (Parecer CNE/CP 3/2004, p.10)

Já, no processo da Lei 9.394/96, ocorreu toda uma discussão que cruzou outros movimentos que têm como marcos impulsionadores o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. Dias (*ibid*) também destaca o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Brasileira de 1988, regulamentado pela Lei 7.716/89, chamada lei Cão, que transformou o racismo em crime a ser punido com prisão.

A Lei 10.639/03 trouxe resposta educacional e social a antigas reivindicações do movimento negro e propõe um novo compromisso com o ensino da História Brasileira, buscando valorizar e divulgar a cultura negra como parte constituinte da “cultura brasileira” que, assim como outras culturas, ajudou a compor a história do Brasil. A lei proporciona elementos a professores/as, coordenador/a pedagógico, alunado e todos/as da escola uma nova forma de pensar e de refletir sobre as questões raciais, de maneira explícita e objetiva, desde que haja o esforço de todos/as para que a lei realmente seja cumprida e o ensino da História Africana e dos negros não fique restrito a datas comemorativas, lembradas apenas em alguns momentos do ano.

Pensar a aplicabilidade da lei 10.639/03 é ter em mente uma ação diária sobre o ser negro, o ser branco, o ser diverso que compõe a sociedade brasileira. Temos a consciência de que esta não é uma tarefa fácil, pois que exige vontade, sensibilidade e formação. Contudo, acreditamos que não dá para ficar no discurso da dificuldade e é preciso buscar caminhos para uma educação entre iguais e não homogêneos, sem culpabilizar professore/as, familiares e governo, mas fazendo-se necessário voltar o olhar para as crianças negras, indígenas, ciganas e toda a diversidade presente, pois a questão é: até quando vamos negar ou silenciar as diferenças?

Acreditamos que no Brasil, neste momento, abrem-se caminhos para se propor ações que permeiam tais questões. O Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo é direcionar políticas educacionais, com a finalidade de orientar e coordenar ações do poder público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios), estabelece a necessidade de que Estados e municípios elaborem seus Planos Decenais, que orientarão toda a política educacional do Estado e dos municípios nos próximos dez anos, visando, segundo o Art. 214 da Constituição Federal, I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho e V – promoção humanística, científica e tecnológica do país<sup>39</sup>. (ver - [www.ceepep.gov.br](http://www.ceepep.gov.br))

---

<sup>39</sup> Informações retiradas do Trabalho de Conclusão de Curso, elaborado em 2007, pela autora deste Trabalho.

Isso significa abrir espaço para trabalhar a diversidade, o respeito às diferenças, proporcionar uma educação de qualidade que inclua todos/as. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, envolvendo União, Estados, Municípios e a participação das famílias e da comunidade, por meio de ações e programas de assistência técnica e financeira, propõe diretrizes e estabelece metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais propostas possibilitam que escola e comunidade expressem seus desejos de educação, conforme suas necessidades.

Em relação ao Estado de São Paulo, estado onde se localiza a escola pesquisada, destacamos o item dois da Carta de Princípios do documento “Plano Estadual de Educação - Proposta da Sociedade Paulista (2003)”. Este item faz referência a uma educação fundada na solidariedade, no diálogo, na honestidade, no respeito às diferenças humanas e culturais, na inclusão e na justiça social, nos valores humanistas e na ética política. Segundo o Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista (2003),

(...) Os temas como gênero, raça, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, ética, entre outros, devem ser obrigatórios nos currículos e em todos os espaços da vida educacional, como compromisso na construção da sociedade ativa e na compreensão da realidade social. Introduzir essas discussões na escola é ferramenta para alavancar a aquisição de direitos e responsabilidades individuais e coletivas, início da participação política para a superação progressiva de todas as mazelas sociais. A formação de cidadãos amparada nesta perspectiva deve ressaltar valores como: respeito à diversidade cultural, racial e étnica, ao meio ambiente, à orientação sexual, aos direitos humanos, à tolerância. Não pode ser implementada apenas como mero conteúdo, mas incorporada como prática no cotidiano escolar. (...) (p.60-61)

No Estado de São Paulo, há um órgão governamental específico para a adoção de políticas públicas para a população afro-brasileira, criado pelo decreto nº 22.184 de 11 de maio de 1984 e institucionalizado pela lei nº 5.466/86 de 24 de dezembro de 1986. Denominado Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, esse órgão tem por objetivo estudar e propor, junto com entidades sociais e/ou classistas, o aperfeiçoamento da legislação de combate à discriminação racial no País, de forma a torná-la eficaz. Visa também promover estudos e debates para proposição de Leis Federais, Estaduais e Municipais, que possibilitem a adoção de políticas de ação afirmativa para a Comunidade Negra, estabelecidas por acordos internacionais firmados pelo País. Além do Conselho de Participação de Desenvolvimento da Comunidade Negra, vale citar a lei estadual nº10.237, na

qual o Conselho é citado no Cap.III, de 12 de março de 1999, que institui a política para a superação da discriminação racial no Estado<sup>40</sup>.

Quanto ao município de São Carlos<sup>41</sup>, passa a incluir nas suas políticas públicas a população negra a partir de 2001. Desse período até 2008, a cidade buscou, dentro das suas metas educacionais, democratizar o ensino, o acesso e a permanência, assim como melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, além de visar uma Educação Inclusiva considerando as áreas de Vulnerabilidade, Educação Especial e Educação das Relações Étnico-Raciais. As metas traçadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais priorizaram a valorização da cultura africana, e o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação; também focalizaram a elevação da auto-estima de crianças, jovens e adultos negros e não-negros que formam o corpo escolar da cidade (estudantes e professoras/es).

Recentemente, o Conselho Municipal de Educação aprovou, no dia 18 de novembro de 2009, as Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Com a aprovação das Diretrizes, todas as escolas que compõem a rede municipal de ensino terão as mesmas orientações para os conteúdos de disciplinas e atividades curriculares sobre a cultura africana e dos negros brasileiros.

Em São Carlos, são desenvolvidas várias atividades que abordam a questão racial, como cursos de formação continuada para professores/as, oficinas temáticas, debates e orientações pedagógicas<sup>42</sup>. No ano de 2009, em parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), a Assessoria de Planejamento Pedagógico – *Educação Continuada e Avaliação; Sala de Africanidades* da Secretaria Municipal de Educação (SME) e o apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos

---

<sup>40</sup> Para saber mais ver: [www.comunidadenegra.sp.gov.br](http://www.comunidadenegra.sp.gov.br)

<sup>41</sup> As informações sobre a cidade de São Carlos foram retiradas do material utilizado na elaboração das Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e através do site: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias/2009/155992-cultura-afro.html>. Vale ressaltar que as Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana neste momento encontram-se em processo de homologação.

<sup>42</sup> Dentre os cursos de formação continuada que aconteceram em São Carlos, visando à questão racial, destacamos: **Material didático para combater racismo - curso para professores-autores** - Coord. Geral: Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva (UFSCar). **Análise de imagens e textos de livros didáticos** - Responsável: Profa. Mestre Lúcia Maria Barbosa de Assunção (UFSCar). **A África tem história - introdução à História da África** - Responsável: Prof. Mestre Edilson Marques da Silva (UNESP/Bauru; Agentes de Pastoral Negros/SP). **Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades** - Proponente: Nucleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFSCar). **História e cultura Afro-Brasileira** - Proponente: Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar que também aconteceram Oficinas Temáticas e Ações nas escolas a partir dos cursos ministrados. Todas as atividades mencionadas aconteceram no período de 2001 a 2007.

(NEAB/UFSCar), desenvolveu-se, por exemplo, um curso de formação continuada na área de *Educação das Relações Étnico e Raciais* para gestores/as dos Centros Municipais de Educação Infantil, gestores/as e/ou coordenadores/as das Escolas Municipais de Educação Básica.

A Secretaria Municipal de Educação conta com as parcerias do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), Seção de Combate ao Racismo e Discriminação da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social e o Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira “Odette dos Santos”. Consideramos que o município de São Carlos, desde a sua inserção por uma educação étnica e racial, tem obtido grandes avanços. A formulação das Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana firma o empenho de pessoas envolvidas na área e com a temática racial, desafia a Secretaria de Educação, assim como toda a rede de ensino, a por em prática um ensino que contemple em seu currículo a História da África, do Brasil e do povo negro, não apenas como um marco comemorativo, mas efetivamente como parte da população brasileira.

Como já proferido, na atualidade há ações políticas que promovem o respeito à diversidade e sabemos que são conquistas mais recentes que, de fato, vislumbram o trabalho positivo com a diversidade étnica e racial em nosso país, dando ênfase também à valorização e à afirmação da identidade e da história do povo negro. Em todos os âmbitos nacionais, dos estados e dos municípios inclusive, há o movimento no sentido de contemplar tais questões e dar visibilidade aos povos cujo reconhecimento lhes foi sistematicamente negado. Entretanto, parafraseando Mello (2009)<sup>43</sup> “*o rio segue seu rumo e muitos, ou a maioria, ainda remam contra a correnteza, enquanto outros a aproveitam e se deixam levar*”. Em outras palavras, ainda há muitas desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e raciais em nosso país, diante das quais uma maioria vive lutando para ter oportunidades mais igualitárias, enquanto uma pequena parcela não se dá conta de, ou prefere negar, as desigualdades sociais e raciais que determinam muitas vezes o lugar que brancos, negros e indígenas devem nela ocupar.

Considerando que cada identidade se forma na interlocução com as outras, pensamos que a manutenção do silêncio em torno das desigualdades e das diferenças na sociedade brasileira e, no nosso caso mais específico, nas escolas, silêncio pautado na

---

<sup>43</sup> Palestra proferida pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, junto a gestoras e professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de São Carlos, sobre Igualdade de Diferenças.

ideologia da igualdade racial, tem danificado cada um e cada uma que se encontra nas salas de aula das escolas brasileiras, pois vem nos formando de maneira fantasiosa e fantasmagórica impedindo que todas e todos nos desenvolvamos plenamente como pessoas. Essa é a síntese de nossos argumentos para responder à questão-título deste terceiro capítulo, a lembrar: *por que dar destaque à questão racial nas questões da diversidade no Brasil?*

Chegamos, assim, à constituição dos instrumentos, dados, suportes teóricos e experiências que justificam e que apóiam nossa pesquisa.

Podemos passar, então, para a escolha metodológica adotada no trabalho, feita em coerência com nossa opção teórica, considerando as pessoas participantes ativas na investigação e interpretação da realidade por elas vivida e por nós pesquisada.

## CAPÍTULO 4 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: A ESCOLHA METODOLÓGICA E O CAMINHO PERCORRIDO<sup>44</sup>

*(...) eu acho também, que tem a questão de você mesma ser negra e falar sobre isso com eles e dizer que você estuda isso e que você sabe disso, então eu acho que as crianças começaram a entender um pouco, até mesmo esta questão de que o negro sabe coisas e sabe muitas coisas e que ele pode ser respeitado também por aquilo que ele sabe (...) (Professora -Patrícia)*

Com base em Gatti (2007), pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. “(...) *um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos*”. (p.9). Conhecimento adquirido a partir de uma dada realidade, relativamente determinado sob certas condições ou circunstâncias que irão depender do momento histórico, do contexto, das teorias, dos métodos, das técnicas que o/a pesquisador/a escolhe para trabalhar ou de que dispõe.

Assim, neste capítulo, apresentamos o percurso traçado e seguido para a realização desta pesquisa. Iniciamos com a escolha da metodologia adotada, em seguida, passamos às técnicas utilizadas para a coleta dos dados. E finalizamos descrevendo o caminho percorrido para chegar aos dados, a escolha da escola e dos/as participantes, bem como a análise dos dados.

### 4.1. A Metodologia Comunicativa Crítica

Para a realização desta pesquisa de caráter qualitativo, tomamos como caminho a Metodologia Comunicativa Crítica que vem sendo desenvolvida desde a década de 90, pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona e está embasada principalmente na ação comunicativa de Jürgen Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire. Vale destacar que na elaboração desta metodologia há concepções de outros autores como: Schutz, Berger y Lukmann, Mead e Garfinkel, no entanto, vamos nos ater mais especificamente em Habermas e Freire por

---

<sup>44</sup> As citações em destaque neste capítulo referentes a obras de autores/as do CREA de origem europeia a partir da versão em espanhol figuram como uma tradução livre.

fundamentarem a metodologia e possuem elementos chave para a construção do conhecimento<sup>45</sup>.

Desde 2001, a metodologia comunicativa crítica também vem sendo utilizada e desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, do qual faço parte. Neste Núcleo, várias pesquisas de mestrado e de doutorado foram realizadas com base na metodologia comunicativa, sendo assim, discorreremos sobre a metodologia adotada e as técnicas de coleta, com base em autoras e autores tanto do CREA, como do NIASE.

A aplicação da metodologia comunicativa crítica parte das atuações contextualizadas dos diferentes sujeitos sociais e interações que se produzem, entendidas como geradoras de conhecimento. Dessa forma, ao contrário de outras metodologias de investigação, a voz e a interpretação dos/as participantes se fazem presentes na construção do conhecimento; não ficam apenas como comentários ou reflexão das pessoas, a partir da interpretação realizada pelo/a investigador/a. (CREA, 1995-1998) Em suma, é uma metodologia baseada na racionalidade comunicativa, que implica um diálogo intersubjetivo entre iguais e procura mostrar a reflexão dos próprios sujeitos, suas motivações e suas interpretações, *“se faz com a interação permanente entre quem investiga e as pessoas que são investigadas; essas, por sua vez, conhecem os objetivos do estudo e participam dele”*. (GÓMEZ *at al*, 2006, *apud* COELHO 2009, p. 41)

De acordo com Churfem (2009), a metodologia comunicativa crítica busca construir significados de forma comunicativa, por meio da interação e do diálogo entre as pessoas e dessa maneira transformar os contextos, potencializando as reflexões e autoreflexão. A metodologia comunicativa crítica rompe o degrau interpretativo das investigações e a resposta da questão de pesquisa parte da perspectiva dos/as participantes, através do diálogo, de diferentes interpretações, postura crítica e apreensão da realidade. Assim, está em pleno acordo com o que afirma Freire:

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu *aqui* e no seu *agora*, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o

---

<sup>45</sup> Como mencionado não pretendemos nos aprofundar nas demais teorias que ajudam na construção da Metodologia Comunicativa Crítica, citamos algumas para conhecimento do/a leitor/a: sociologia fenomenológica de Shutz; o interacionismo de Mead; etnometodologia em Garfinkel, entre outros. Para saber mais ver CREA, 1995-1998, p.55-59.

descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “preso”, ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem (...). (FREIRE, 1997, p.34)

Ao encontro desta concepção de Freire de que o homem faz parte de uma estrutura, mas não está por ela determinado, Habermas também parte do conceito de sociedade dual, a qual está articulada em dois níveis: sistema e mundo da vida. Sendo que o primeiro, diz respeito ao sistema econômico, administrativo e burocrático; o segundo refere-se à ação humana, seus pensamentos e sentimentos. Portanto,

A prática comunicativa cotidiana experimenta um processo de racionalização unilateral que tem como consequência um estilo de vida marcado por um utilitarismo centrado em torno da especialização; essa mudança de orientação da ação racional com direção a fins que os meios de controle sistêmico induzem provoca como reação um hedonismo que libera da pressão que a racionalidade exerce o mesmo que a esfera da vida privada fica sufocada pelo sistema econômico, a esfera da opinião pública se vê sufocada pelo sistema administrativo. A burocratização se apodera dos processos espontâneos de formação da opinião e da vontade coletiva e os esvazia de conteúdo; amplia por um lado o espaço para a mobilização planejada da lealdade generalizada da população e por outro, facilita a desconexão das decisões políticas a respeito das contribuições legitimadas procedentes dos contextos concretos do mundo da vida formadores de identidade. (HABERMAS, 1987-b, p.461)

Segundo Gabassa (2007), o mundo da vida apresentado por Habermas, diz respeito:

à relação que se estabelece entre mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, a partir do qual os agentes comunicativos se movem sempre dentro do horizonte que é seu mundo da vida. As estruturas do mundo da vida fixam as formas da intersubjetividade do entendimento possível, o que possibilita que, na comunicação, os participantes apresentem sua posição “extramundana” frente ao “intramundano” sobre o qual podem entender-se<sup>46</sup>. (p.106)

Com base em Gabassa (*ibid*), há uma co-relação entre o mundo sistêmico e o mundo da vida, na qual o primeiro normatiza o mundo da vida e o segundo mantém o sistema. O que não significa que esta relação entre sistema e mundo da vida esteja determinada, pois

---

<sup>46</sup>Para Habermas (1987a, p.81), no seu conceito de mundo da vida há três diferentes esferas que fazem parte do mundo de cada sujeito. O mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O primeiro diz respeito a totalidade dos feitos, significando que o enunciado sobre a existência do correspondente estado das coisas pode considerar-se verdadeiro; o segundo refere-se a totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas pelos integrantes como legítimas, corresponde a vigência de normas e o último representa a totalidade das vivências às quais em cada caso um indivíduo tem acesso privilegiado.

dentro da perspectiva da teoria habermasiana o sujeito tem importante papel nas mudanças no mundo a partir das ações comunicativas.

Sendo assim, a relação entre sistema e mundo da vida permite entender a ação humana a partir dos seus condicionantes e de suas possibilidades, sendo a comunicação o fator primordial para o entendimento da razão e para a relação entre os indivíduos e a sociedade. Dessa forma, com base na perspectiva da ação comunicativa e na dialogicidade, o sistema não determina os sujeitos. No mundo da vida, os sujeitos se colocam em condições de igualdade para atuar, baseando-se nas pretensões de validade.

Para Habermas (1987-a), há três elementos que fazem parte das pretensões de validade: a verdade, a retitude e a veracidade. Diante destes elementos Habermas explica que nem sempre é possível saber se uma manifestação expressiva representa exatamente o que um sujeito pensa, que por meio de bons argumentos pode-se detectar a verdade e a retitude, mas não a veracidade, uma vez que esta representa o que um sujeito pensa e sente, portanto, é preciso que sua intenção seja coerente com a sua ação. Ao encontro desta argumentação, Freire ensina:

(...) O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro. (FREIRE, 1977, p.28)

Portanto, os sujeitos podem transformar o sistema através da coordenação das suas ações, uma vez que, estes são capazes de linguagem e ação. “*Este mundo da vida intersubjetivamente constitui o fundo da ação comunicativa*” (Habermas, 1987a, p.119). Baseado nas elaborações de A. Shutz sobre o mundo da vida, Habermas considera que as pessoas se movem e interagem no mundo a partir da prática comunicativa. Com base em Gabassa (2007), a prática comunicativa tem como pano de fundo o mundo da vida, o qual tende a consecução, manutenção e renovação de um consenso que busca intersubjetivamente pretensões de validade suscetíveis de crítica.

Diante desta teoria as ações se dão a partir da prática comunicativa que remete à prática da argumentação. Segundo Gabassa (*ibid*), Habermas formulou os conceitos de argumento e argumentação, os quais fazem parte da prática comunicativa, sendo que o primeiro está diretamente ligado ao segundo; uma vez que, pela a argumentação pode-se criar argumentos pertinentes que convençam em virtude de suas propriedades intrínsecas, levando

ao desempenho ou interrupção das pretensões de validade. *“Os argumentos são os meios com cuja ajuda pode obter-se um reconhecimento intersubjetivo para a pretensão de validade que o proponente formula de forma hipotética, e com os quais, portanto, uma opinião pode transformar-se em saber”*. (HABERMAS, 1987-a, p.47)

Ainda com base na autora (2007), pautada em Habermas, nem sempre uma ação comunicativa leva a pretensões de validade, quando se pretende que algo seja considerado bom ou verdadeiro, pode-se fazê-lo à força, por meio de pretensão de poder ou, por meio do diálogo no qual todos os argumentos são ouvidos e considerados indistintamente a partir da força dos argumentos com pretensão de validade.

Para Habermas (1987-a), a argumentação é um tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade, às quais tenham dúvidas, procurando desempenhá-las ou recusá-las por meio dos argumentos. *“Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com a pretensão de validade da manifestação ou emissão problematizada. A força da argumentação se mede em um contexto dado pela pertinência das razões”*. (HABERMAS, *ibid*, p.37) Ainda com base neste autor, qualquer participante em uma argumentação demonstra sua racionalidade ou falta dela, pela forma como atua e responde às razões que aparecem a favor ou contra uma questão. Para Habermas, quando o/a participante se coloca aberto aos argumentos frente a uma questão, este pode tanto reconhecer as forças das razões ou por meio dos argumentos replicá-las, o que implica uma forma racional de argumentação na qual o/a participante está aberto a críticas.

*“Em virtude dessa suscetibilidade de crítica, as manifestações ou emissões racionais são também suscetíveis de correção”*. (HABERMAS, *ibid*, p.37) Sendo assim, o/a participante que se põe em diálogo pode chegar a um acordo racionalmente, buscando um entendimento entre si sobre algo comum em que as pretensões de validade representam a intenção da fala e postura de cada participante na comunicação, quanto mais próxima da racionalidade uma pessoa se encontrar mais aberta estará ao entendimento. É mediante a argumentação que chega-se a pretensões de validade com o objetivo de alcançar por meio do diálogo igualitário o entendimento. Segundo Coelho (2009), *“o entendimento é a obtenção de um acordo entre os participantes na comunicação acerca da validade de uma idéia, opinião, concepção ou ação; o acordo se dá pelo reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade daquele argumento”*. (p.41) Em suma, a validade dos argumentos se dão a partir da argumentação de cada participante presente na comunicação.

Para Habermas (1987-b),

O consenso não pode produzir-se quando, por exemplo, um ouvinte aceita a *verdade de uma afirmação*, mas põe simultaneamente em dúvida a veracidade do falante ou a adequação normativa da sua emissão; e o mesmo vale para o caso em que, por exemplo, um ouvinte aceita a *validade normativa* de um mandato, mas põe em dúvida a seriedade do desejo que esse mandato expressa ou as pressuposições de existência anexas a ação que lhe ordena (e com isso a executabilidade do mandato). (p.172)

Neste sentido, quando as pessoas participam de uma determinada interação fazem sempre suas emissões em uma situação, na qual à medida em que atuam orientados ao entendimento é necessário que tenham uma definição comum. (HABERMAS, 1987-b) Sendo assim, na busca por um consenso é preciso que as pessoas participantes na interação se coloquem abertas ao diálogo e a críticas de forma horizontal e que tenham um objetivo comum a ser alcançado, focando a questão tematizada e não o/a falante, para que, assim alcance o entendimento por meio das pretensões de validade em que prevaleçam os melhores argumentos expostos.

Na perspectiva comunicativa crítica, entende-se que o indivíduo aprende na diversidade, isto é, quanto mais diferentes formos entre nós, maior nossa possibilidade de aprender e sermos melhores, pois ampliamos nossa capacidade de pensar e de aprender mais. O diálogo é o meio pelo qual isto se torna possível e, por isso, Freire nos apresenta contribuição importante:

O diálogo é exatamente o encontro dos homens e mulheres no mundo para transformá-lo, e defendê-lo não significa cair numa atitude ingênua, nem tampouco no idealismo subjetivista, uma vez que não há nada de mais concreto e real do que homens e mulheres no mundo e com o mundo. (FREIRE, 2005, *apud* GABASSA, 2007, p.143)

Portanto, a relação entre diferentes sujeitos exige negociação e diálogo constante, de forma que haja um clima favorável às trocas de opinião e aberto ao consenso na medida em que os diferentes argumentos são expostos. Com base em Coelho (2009), a metodologia comunicativa implica uma constante interação, negociação e diálogo entre o/a investigador/a e as pessoas investigadas, o que propicia um clima favorável para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, se estabelece laços de confiança favorecendo a exposição de diferentes argumentos e troca de opiniões na busca do consenso o qual é fundamental para chegar a um objetivo comum.

Sendo assim, os conceitos de ação comunicativa e dialogicidade apresentam possibilidades de transformação da realidade a partir do diálogo com pretensões de validade. Segundo Elboj *et al* (2002),

É possível manter um diálogo igualitário entre pessoas de diferentes níveis acadêmicos, gêneros, idades, culturas ou pertencimento étnico, etc; e chegar a consensos sobre as ações que respeitem as diferentes identidades. O diálogo igualitário entre as pessoas nos dá possibilidades de mudança social, embora o desacordo também possua um papel central no diálogo e na busca de melhores argumentos que sustentem nossas opiniões. (p.40)

Com base em Flecha (2004), a metodologia comunicativa crítica também está pautada no princípio da igualdade de diferenças, que compreende a diferença como uma das dimensões da igualdade: a qual exprime o igual direito que todos têm de viver suas diferenças, garantindo os seus direitos, suas oportunidades. (*apud* COELHO, 2009) Assim, consideramos que a metodologia comunicativa crítica abre possibilidades reais de troca de experiências, diálogo, consensos e transformações, uma vez que propõe uma comunicação direta entre os diferentes sujeitos, numa posição de igualdade.

Diante destes conceitos, a metodologia comunicativa é evidenciada pela postura do/a pesquisador/a; sua atitude realizativa assume o compromisso de estar junto com os/as participantes, apresentando suas interpretações e discutindo-as por meio da validade de argumentos; isto significa que, nem a visão do/a pesquisador/a, nem a dos/as participantes se sobrepõem uma à outra, mas o que prevalece são os melhores argumentos, diante da sustentação ou superação da interpretação. A análise e a compreensão vão sendo construídas conjuntamente pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante, que sabe do tema e das intenções da investigação desde seu início (MELLO, 2006). É por isso que documento do CREA (2004) afirma que: “*A metodologia comunicativa converte as pessoas ‘investigadas’ em sujeitos ativos e participantes da investigação e da construção do conhecimento*” (p.20). Para isso, faz-se necessária a comunicação e o entendimento por meio do diálogo para chegar a acordos em que a validade está na força dos argumentos que traz cada participante ao diálogo. (COELHO, 2009)

O CREA (1995-1998) também destaca como fundamental numa investigação científica a definição das categorias utilizadas, às quais classificam em duas vertentes: *as verticais* que englobam uma série de variáveis - as acadêmicas, as práticas e as comunicativas; *as horizontais* que fazem referência as interpretações tanto espontâneas quanto reflexivas, as interações e as teorias dos/as participantes na investigação. Neste

sentido, a metodologia comunicativa crítica se propõe a analisar dois eixos fundamentais: os elementos transformadores e os elementos excluídos. Tais eixos são compostos pelos aspectos da categoria horizontal e garantem o aspecto transformador buscado nessa metodologia, na medida em que é possível explicitar os obstáculos e refletir com o grupo participante da pesquisa sobre eles. (CHERFEM, 2009, p.5)

Conforme Gómez *at al* (2006), os fatores excluídos (obstáculos) são aquelas barreiras que impedem algumas pessoas ou coletivos de incorporar-se a uma prática ou benefício social. Os fatores transformadores são aqueles que contribuem para a superação das barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos a práticas ou benefícios sociais. Ainda, segundo Gómez *at al* (*ibid*), também as manifestações do discurso das pessoas participantes constituem um nível de análise que é próprio da metodologia comunicativa, sendo estas: interpretação espontânea - uma descrição não reflexiva da realidade que fazem as pessoas; interpretação reflexiva - é a descrição da realidade argumentada e racionalizada criticamente pelas pessoas participantes; interação - são relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas e ocorre trocas de experiências que reciprocamente podem modificar um e outro. Todas estas manifestações podem ser excluídas ou transformadoras.

Conforme Coelho (2009), a análise dos dados nesta perspectiva tem por objetivo descrever, analisar, compreender, interpretar e transformar a realidade social. Para tanto, as técnicas qualitativas de orientação comunicativa que ajudam na análise e interpretação dos dados são: relato comunicativo, grupo de discussão comunicativo e observação comunicativa. Seu caráter pode ser qualitativo, quantitativo ou ambos. Neste sentido, os níveis de análise considerados nesta metodologia podem ser: *nível básico de análise* - categorias e dimensões de análise; *nível amplo de análise* - categorias, subcategorias, características, dimensões e tipos de manifestações do discurso. (GÓMEZ, *at al* 2006)

O nível básico de análise aqui utilizado implica a identificação das categorias em função de sua dimensão transformadora ou que se põe como obstáculo, estas são devidamente identificadas por meio dos parágrafos comunicativos previamente codificados. Além disso, também são formulados quadros temáticos nos quais são integradas as falas dos/as participantes e em seguida apresentam-se quadros sínteses dos elementos extraídos destas falas a partir da interpretação do/as investigador/a que podem se caracterizar como um fator transformador ou como um obstáculo. Os elementos condizem aos conteúdos extraídos das falas do/a participante e pode ocorrer que em uma única fala haja vários elementos ou o contrário que em mais de uma fala haja apenas um elemento. Os elementos e menções

(número de falas) nos ajudam a quantificar, observar e relacionar os fatores transformadores e os que se põem como obstáculos dentro do quadro de análise de nível básico que compreende sistema e mundo da vida.

Vale ressaltar que para a validação das informações são aplicados os três critérios da metodologia comunicativa crítica: diálogo intersubjetivo - implica a participação de todas as pessoas envolvidas na investigação com o objetivo de chegar ao entendimento; pretensão de validade – o que vale são os melhores argumentos e não as pretensões de poder; e compromisso – para garantir o rigor científico convém adotar o compromisso de buscar a verdade através do entendimento intersubjetivo. E por fim, após a organização dos dados que inclui a codificação das informações, agrupamento das mesmas, faz-se o retorno aos participantes com o objetivo de consensuar as interpretações do/a investigador/a, aprofundar aspectos que não ficarem esclarecidos e/ou tirar dúvidas, também é elaborado um quadro de recomendações. Em seguida elabora-se um relatório final com os resultados e conclusões do estudo. Este deve ser difundido não só no meio acadêmico, mas também no institucional, no caso deste trabalho, para a unidade escolar e o popular, sobre tudo devido ao caráter social que tem os estudos. (GÓMEZ *at al*, 2006)

Esta perspectiva também se apóia na idéia de que as práticas educativas podem favorecer e potencializar um processo de reflexão crítica e transformadora em um contexto social. No entanto, para que isto ocorra, é preciso uma organização democrática e participativa em que todas as pessoas estejam em igualdade de condição. Ao encontro desta perspectiva encontram-se as Comunidades de Aprendizagem, que compreendem os sujeitos como seres capazes de atuação e transformação da sua realidade. É a partir destes pressupostos que desenvolvemos a pesquisa numa Comunidade de Aprendizagem, dentro de um processo de constante diálogo entre pesquisadora e participantes.

#### **4.2. A Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade”: o *locus* da pesquisa**

A Escola Municipal de Educação Básica “Solano Trindade”<sup>47</sup>, foi criada em 2000. Está situada na cidade de São Carlos, município do estado de São Paulo. O bairro no qual a escola está localizada – é um bairro periférico da cidade, com uma comunidade de

---

<sup>47</sup> Vale ressaltar que “Solano Trindade” é o nome fictício dado a escola em que ocorreu a pesquisa. Os dados para a formulação da caracterização e processo de transformação da escola foram retirados do relatório de estágio supervisionada em docência, realizado na referida unidade escolar, durante o ano de 2006, do Projeto

baixo poder econômico e níveis educacionais diversificados. A maioria da população possui o primeiro grau incompleto e há muitos casos de analfabetismo. Faltam ao bairro mais postos de saúde, áreas de lazer e postos policiais. A comunidade enfrenta graves problemas ambientais, pois possui uma área de preservação natural com nascente em situação e impacto degenerativo (lixo, esgoto), moradias em situação de risco, falta de saneamento básico, coleta de lixo e energia elétrica; no entanto, projetos são desenvolvidos em parceria com a escola buscando minimizar os problemas do bairro.

A escola está voltada para o Ensino Fundamental de nove anos, organizado em dois ciclos: ciclo I abrangendo 1º, 2º e 3º ano e ciclo II 4º e 5º ano. Até 2007, funcionava em três turnos – dois diurnos (atendendo crianças nos períodos manhã e tarde) e noturno, com uma sala de Educação de Jovens e Adultos; além disso, a escola possui uma sala de Apoio Pedagógico Especializado, que funciona com uma turma de manhã e outra à tarde, para atender portadores de necessidades educativas especiais.

A unidade escolar funciona das 7:00h às 12:00h; das 12h30 às 17h30, sendo que nestes dois períodos os intervalos de aula são alternados entre às séries, saindo primeiro ao pátio as turmas de 6 anos; o 2º e o 3º anos e, por fim, 4ºs anos e 4ªs séries. Além da merenda no intervalo, a escola oferece almoço para as crianças dos dois períodos, sendo que, no primeiro, é oferecido minutos antes de terminar a aula e no segundo é logo na entrada das crianças. Após o almoço, sempre há a escovação de dentes por todas as turmas. No fim do dia é oferecido às crianças um lanche.

Quanto à estrutura física, a escola possui um pátio interno e outro externo, salas de aula, cozinha, refeitório, sala dos professores/as, almoxarifado, sala de apoio, sala de direção, biblioteca, secretaria. A unidade escolar conta com os respectivos materiais: 02 televisores; 02 vídeos; 03 mimeógrafos; 01 máquina de escrever; 01 retroprojeter; 01 caixa de som; 02 microfones; 20 computadores; 04 impressoras; 01 aparelho de som; 04 aparelhos de som portátil; 01 máquina braille; 09 ventiladores em sala de aula; 01 ventilador pedestal; 01 aparelho para controlar a presença dos(as) alunos(as); 02 aparelhos de DVDs; 01 copiadora e impressora; Além de livros, revistas, mapas, globo terrestre, material dourado, blocos lógicos, jogos de quebra-cabeças, jogos variados para trabalhar o raciocínio lógico, carimbos, alfabeto móvel etc.

Em 2007, a escola mantinha um quadro de 15 funcionárias/os, no qual 12 eram concursadas/os, 1 tinha cargo em comissão e outros dois eram cooperados. A escola

apresentava um quadro com 31 professores/as, sendo que destes/as 16 eram efetivos/as, 12 lecionavam em regime de contratação temporária e 3 pessoas estavam afastadas. Em 2008, o quadro de funcionárias/os passou para 13 e o quadro de professores/as para 20; destes/as 13 eram efetivos/as e 7 admitidas em caráter temporário - ACTs. Esta diferença no quadro de professores/as ocorreu devido à inserção das turmas de 6 anos, sendo que em 2007 a escola atendeu 8 salas fora do seu espaço. Em 2008, todas as turmas voltaram a ser atendidas no espaço da escola. No ano de 2008, a escola atendeu 338 estudantes em dois períodos (manhã e tarde); a sala da EJA, que funcionava no período noturno, foi fechada.

Em relação aos estudantes, a escola apresenta uma clientela de baixo poder econômico, suas famílias apresentam níveis educacionais diversificados; como já escrito acima, a maioria possui o 1º grau incompleto, e várias situações de familiares analfabetos. A escola atende a crianças do bairro local e de outros circunvizinhos. Conforme o projeto político pedagógico (PPP) da escola elaborado em 2007, a maioria dos/as estudantes tem baixa renda familiar, seus/as responsáveis são trabalhadores/as sem qualificação profissional, autônomos e desempregados.

Muitos/as dos/as estudantes participam de projetos sócio-educativos em horário contrário à aula. Os/as estudantes têm um aproveitamento escolar heterogêneo, segundo o PPP (2007); o índice de distorção idade/série é baixo, a maioria encontra-se na série “regular” para o sistema educacional. As crianças têm como principal referência nas tarefas escolares suas mães, seguida dos/as irmãos/ãs e avós/ôs.

A escola conta com um espaço denominado “Escola do Futuro” - uma biblioteca que possui uma porta de entrada à comunidade e outra aos estudantes, professores/as e funcionários da escola. Sendo assim, a biblioteca atende escola e comunidade, dispõe também de uma sala de multiuso e sala de informática onde são oferecidos cursos à comunidade. Segundo o PPP (2007) da escola, a construção deste espaço foi um dos fatos importantes ocorridos para a melhoria da unidade escola e da comunidade; além deste fato, destaca também a recuperação do ginásio de esportes e a realização de uma feira de ciências realizada no ano de 2004, em parceria com o Projeto Estudar pra Valer em 2004.

Em 2005, ocorreram mudanças na Secretaria Municipal de Educação, o que acabou mudando também a direção da escola, passando a ocupar o cargo uma direção que se preocupava e acreditava que o envolvimento dos familiares, bem como sua participação, auxiliava no processo escolar e na melhoria das aprendizagens dos/as estudantes. Nesta

concepção, a nova direção da escola passou a buscar formas de participação dos familiares, uma tentativa foi fazer uma festa junina aberta à comunidade, o que até então não acontecia.

Neste sentido, após uma nova divulgação da Proposta de Comunidades de Aprendizagem<sup>48</sup> à rede Municipal da cidade de São Carlos nos dias 11 e 12 de julho de 2005, a pedido da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geria Montanari, na época pessoa responsável pela Secretaria de Educação e cultura do município, a EMEB “Solano Trindade” tornou-se uma Comunidade de Aprendizagem. Primeiramente, a escola manifestou interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre a proposta, em agosto de 2005, e, depois, iniciou o processo de transformação. Nesta divulgação estavam presentes diretores/as e assistentes de direção.

Como já mencionado, Comunidades de Aprendizagem é uma proposta que visa aproximar comunidade e escola, bem como a superar as desigualdades sociais. Com base em Mello (2009), e apontamentos do PPP (1997) da escola, havia uma grande distância entre comunidade e unidade escolar na “Solano Trindade”, o diálogo era quase inexistente; a relação era bastante tensa e desacreditada por ambas as partes. Professoras/es, na época, colocavam que o grande desafio estava na falta de comunicação entre as partes e no baixo rendimento escolar do alunado.

Portanto, a EMEB motivada pela gestora que já conhecia a proposta, pois, havia participado do primeiro processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem, em acordo com o NIASE, a Secretaria Municipal de Educação e corpo docente, organizou-se para participar da fase de sensibilização do professorado.

Esta fase aconteceu de 08 a 12 de agosto de 2005, em horário contrário às aulas dos/as professores/as, para que todos/as pudessem participar. Naquele momento, foram tratados temas como: sociedade da informação, contexto atual e as novas necessidades educativas; a proposta em si (antecedentes da proposta e funcionamento); o papel do voluntariado. O trabalho teve duração de 30 horas, ficando combinado um último encontro de sensibilização no dia 16 de agosto de 2005, para que os/as professores/as pudessem tirar suas

---

<sup>48</sup> Foi em 2002 que o NIASE iniciou na cidade de São Carlos o trabalho de difusão de Comunidades de Aprendizagem. Antes apresentou a proposta a Secretaria Municipal de Educação da cidade que se identificou com o trabalho e viu a possibilidade de viabilizá-la com o programa político daquele governo: abrir as escolas para a participação da comunidade local, intensificar práticas de gestão democrática, desenvolver ações de superação do racismo e outros prejuízos nas instituições e melhora na qualidade da aprendizagem. No primeiro momento a Secretaria Municipal de Educação decidiu divulgar a proposta para diretores/as das escolas municipais de Ensino Fundamental. Diante da divulgação a Secretaria Municipal de Educação assumiu alguns compromissos com o NIASE, já explicitados em capítulo anterior, apenas destacamos que nenhuma escola seria obrigada a aderir à proposta. Uma única escola manifestou interesse em conhecer a proposta, pois vinham tentando articular comunidade e escola há algum tempo, com êxito em algumas atividades outras não, dessa forma viram em Comunidades de Aprendizagem uma forma de sistematizar as interlocuções e torná-las mais efetivas. (MELLO, 2009)

dúvidas. Ressaltamos que neste momento participaram familiares e pessoas da comunidade, uma vez que, num momento antecedente à sensibilização, na reunião de Conselho da escola e APM, foi sugerido por uma mãe que participassem familiares e/ou pessoas da EJA para que ajudassem, desde o início, a discutir os conteúdos da sensibilização, considerando a realidade específica do entorno escolar e desconhecida pelos/as professores/as da escola.

Vale destacar que durante o período de sensibilização estiveram também presentes pessoas da primeira Comunidade de Aprendizagem de São Carlos (que teve início em 2003), para compartilhar suas experiências: uma professora, uma mãe de aluno, a vice-diretora e uma voluntária de grupo interativo. Consta do PPP da escola que este momento foi significativo na compreensão mais “concreta” do que é a proposta.

Depois de um mês, a escola tomou a decisão e todos os professores/as foram favoráveis à proposta e disseram *SIM*. Com base em Mello (2009), este foi um feito peculiar, pois ao mesmo tempo em que o professorado expressou a necessidade de transformação da escola, do grupo de 16 professores/as, 14 se colocaram dizendo que pediriam transferência para outras instituições, já que seu estado de ânimo não beneficiaria a comunidade. “*Uma proposta honesta e valente*”. (MELLO, *ibid*, p.179)

Após a tomada de decisão, deram continuidade ao processo de transformação da escola em Comunidades da Aprendizagem. direção, professoras e pessoas do NIASE reuniram-se para pensar a sensibilização dos familiares; para este momento pensaram em unir forças com os líderes de bairro para ajudar a divulgar a sensibilização para os familiares; entre os líderes estavam: uma mãe, uma aluna da EJA e pessoas do Sopão, do Centro Comunitário, da entidade Madre Cabrine, do projeto Habitar Brasil, da Cooperativa de coleta de resíduos, ex-alunos e alunos da suplência.

Depois de realizada a reunião com os líderes comunitários citados acima, a sensibilização dos familiares foi planejada e posta em ação, ocorrendo em vários dias e horários da semana, com o objetivo de alcançar o maior número possível de pessoas. Aconteceram sete ofertas de sensibilizações, em diferentes dias e horários. Apesar do número pequeno de participantes por sensibilização, a vinda dos familiares à escola foi vista como positiva e um começo de aproximação.

Em seguida, aconteceram os sonhos, momento em que todos/as sonham a escola que gostariam de ter. Para ilustrar este momento de beleza humana, se assim pudermos nos expressar, destacamos alguns dos desejos sonhados por crianças, familiares, professorado, direção, funcionários/as e pessoas da comunidade: “*que todos saibam amarrar o tênis sozinho; aulas sobre os dinossauros; aulas de inglês e espanhol para as crianças; que todos*

*aprendam a ler e escrever; aulas de inglês e informática para os familiares; aulas de dança; biblioteca aberta todas as noites; todos passem de ano; bolo de chocolate na merenda; etc.* Estes são apenas alguns dos muitos sonhos que esta Comunidade de Aprendizagem já desenhou e escreveu em suas paredes, no desejo de um dia alcançá-los com a participação de todos/as e ter uma educação de máxima qualidade. É importante ressaltar que os sonhos envolvem questões de melhora na aprendizagem das crianças, formação para familiares, formação continuada para o professorado e melhora da infra-estrutura da instituição.

Logo após sonhar, é preciso viabilizar ações para que estes sonhos sejam realizados. Até o final de 2005 a EMEB, agora Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade” concluiu o processo de transformação com a organização dos sonhos, priorização e planejamento, sempre com a presença de pessoas da comunidade, da escola e da Universidade/Niase.

Em 2006, ocorreram várias sensibilizações na escola: primeiro para os/as dez novos/as professores/as que chegavam, pois do ano anterior ficaram apenas duas professoras. Para o novo professorado, foi apresentada a proposta, mas por decisão da direção, não lhes foi perguntado se a aceitavam; a diretora argumentava que a comunidade, os estudantes e o professorado anterior viam importância em ser Comunidades de Aprendizagem, o que não significava a obrigação dos demais em se envolverem no trabalho, uma vez que é princípio da proposta não impor o desejo de alguns sobre outros; mas também era o caso de desfazer o desejo de muitos porque alguns chegavam àquela realidade.

Também realizaram várias sensibilizações com os familiares, com o intuito de que estes conhecessem a Comunidade de Aprendizagem e para conseguir voluntários/as para as atividades que se iniciavam. Mesmo com um quadro novo de professores/as de 2006 a 2007, a maioria do professorado da Comunidade de Aprendizagem se empenhou e se envolveu nas atividades propostas pela escola. Entre estes períodos, além das atividades de Grupo Interativo e Biblioteca Tutorada, aconteceram aulas de inglês para as crianças, aulas de espanhol e inglês para familiares, aula de esporte (2006); em 2007, as atividades continuaram, algumas acabaram por falta de voluntariado, mas aconteceram outras, como: aulas de reforço e artesanato.

Em 2008, a Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade” continuou se empenhando em melhorar a qualidade de ensino para seu alunado, por meio das reuniões de Comissão Gestora, na qual participam familiares, professoras, pessoas do NIASE, direção e crianças. Durante o ano de 2008, além das atividades centrais das Comunidades de Aprendizagem, Grupo Interativo e Biblioteca Tutorada, aconteceu também a Tertúlia

Dialógica de Artes para as crianças; neste ano não houve cursos voltados aos familiares. Vale ressaltar que, desde 2006, todo início de ano, a escola faz a sensibilização dos familiares e professores/as que ainda não conhecem a proposta de Comunidade de Aprendizagem. Realiza o momento dos sonhos, que são acrescidos à primeira lista, pois é através deles que são tomadas as ações para melhorar a qualidade da aprendizagem dos/as estudantes, bem como a estrutura da unidade escolar. Outro aspecto importante a ser destacado, é a autonomia que a escola ganha com o tempo, pois ela passa a coordenar suas atividades dentro dos princípios da aprendizagem dialógica, sem um acompanhamento cotidiano do NIASE que fica apenas como apoio quando a escola julga necessário.

Desde quando a escola tornou-se uma Comunidade de Aprendizagem, muitas ações aconteceram para a sua melhoria e proximidade com a comunidade de entorno. Como explicitado na caracterização, esta comunidade escolar está inserida em um bairro periférico da cidade, com uma população bastante diversificada e marginalizada. Contudo, estas são razões que fazem a escola procurar alternativas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos/as seus/as estudantes e que viu em Comunidades de Aprendizagem uma alternativa para potencializar as aprendizagens e aproximar a comunidade da escola.

#### **4.3. Constituição da pesquisa e aproximação e definição de seus participantes**

Antes de chegar aos dados e mesmo ao desenvolvimento da pesquisa, discorreremos sobre o surgimento do que a princípio era apenas um projeto, um sonho que aos poucos foi tornando-se realidade. O interesse em investigar quais práticas docente contribuía para a constituição positiva da identidade da criança negra, nasceu ainda durante a graduação, enquanto estudante do curso de Pedagogia e ingressante no grupo de pesquisa NIASE. Após um breve levantamento bibliográfico e documental sobre políticas públicas frente à temática racial, deparei-me com o fato de que pouco se abordava a questão racial nas salas de aula, principalmente pensando o negro no espaço escolar, mesmo diante de todos os discursos sobre diversidade; diante deste fato decidi que gostaria de aprofundar meus estudos sobre esta temática, focando a constituição da identidade das crianças negras no espaço escolar, sua valorização e afirmação.

Assim, como sugere a metodologia comunicativa crítica, adotada neste trabalho, estruturei um projeto de investigação com a seguinte questão: *dentro de uma perspectiva dialógica em Comunidades de Aprendizagem, quais práticas de sala de aula favorecem a constituição das identidades de crianças negras, respeitando as diversidades*

*presentes, e quais práticas precisam ser superadas do ponto de vista da professora, crianças e familiares?*

Em seguida, tracei objetivos os quais já foram mencionados vislumbrando responder a questão e formas para alcançá-los. Como caminho metodológico, já citado, tomei como apoio a metodologia comunicativa a qual considero que busca com rigor científico não só ouvir as vozes das pessoas participantes da pesquisa, mas também acredita que estas são capazes de atuar dentro do seu contexto, superando os obstáculos e transformando a sua realidade a partir das suas próprias reflexões, sendo estas construídas em um diálogo igualitário e com pretensões de validade. Dessa forma, em coletivo surgem alternativas de melhora para situações que se colocam como obstáculos a uma dada realidade.

Sendo assim, após identificação, delimitação do tema e elaboração da questão, bem como do projeto de investigação, demos início ao processo de escolha do local a ser investigado<sup>49</sup>. A escolha da escola a ser pesquisada aconteceu através do diálogo com as três escolas que são Comunidades de Aprendizagem, em São Carlos. Apresentamos o projeto de pesquisa (como proposta) durante uma atividade semanal que desenvolvemos com elas, a Atividade Curricular de Integração Ensino Pesquisa Extensão “Comunidades de Aprendizagem”<sup>50</sup>, pelo NIASE. Na ocasião, ano de 2007, o NIASE dava início a uma grande pesquisa financiada pela FAPESP e pelo CNPq e nela se inseriu o presente projeto.

Após decidirmos, em conjunto, que o projeto seria desenvolvido na Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade” (nome fictício), enviei o resumo do projeto de pesquisa à escola e, a partir deste resumo, as professoras discutiram-no conjuntamente e uma professora indicou que gostaria de tê-lo desenvolvido em sua sala. Desta forma, não foi a pesquisadora que fez a escolha da sala de aula e professora, mas foi a professora que fez a escolha da pesquisa, o que analisamos de forma muito positiva, pois abriu caminho para trocas de aprendizagens profundas.

Antes de iniciar a coleta dos dados, fiz uma primeira conversa com a professora da sala em que se daria a investigação. Conversamos sobre o objetivo do trabalho e

---

<sup>49</sup> Como já mencionado e explícito na questão de pesquisa, o local da pesquisa se deu em uma escola que transformou-se em Comunidades de Aprendizagem, uma vez que, o interesse também estava em perceber no que as bases teórica desta proposta possibilita tanto para a constituição positiva da identidade negra, assim como as demais identidades, quanto para o respeito à diversidade.

<sup>50</sup> Vale destacar que nesta atividade participavam e ainda participam, pois a atividade continua, professoras e coordenadoras das três Comunidades de Aprendizagem, sendo este um espaço de formação na base teórica da proposta e de divulgação do que acontece em cada uma das instituições. Desta forma sempre há uma representatividade de cada Comunidade de Aprendizagem, as decisões são sempre tomadas no coletivo com base no diálogo igualitário e quando envolve o espaço escolar são levadas até o grupo e consensuada por ele.

o seu interesse pela temática. Desde o princípio a professora se mostrou aberta ao diálogo e foi nesta relação que construí muitos dos dados que no decorrer serão apresentados. Assim, a coleta de dados foi realizada em uma sala de 3º ano. O 3º ano B sala em que se deu a pesquisa, no início do ano, era formado por 25 alunos/as, sendo 11 meninos e 14 meninas, destes uma menina foi transferida no meio do ano, ficando a turma com 24 crianças. A maioria delas tinha 8 anos; alguns faziam 9 anos no fim do ano de 2008.

A professora da sala e 21 crianças compuseram os grupos de discussão<sup>51</sup> (grupo de entrevista e diálogo que será descrito em item a seguir). 5 crianças (três meninas e dois meninos), 3 familiares, a professora e as 2 coordenadoras da Comunidade de Aprendizagem participaram de relato comunicativo<sup>52</sup> (tipo de entrevista individual que será descrito em item a seguir). Assim, no total, a pesquisa envolveu 27 participantes, os quais são caracterizados no quadro I.

#### Quadro I- Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos <sup>53</sup>	Perfil	Cor/raça <sup>54</sup>
Patrícia	Professora	Branca
Débora	Coordenadora	Branca
Jéssica	Coordenadora	Branca
Catarina	Mãe	Branca
Vitória	Tia	Negra
Gisele	Mãe	Negra
Alyson	Estudante	Castanho

<sup>51</sup> Destacamos que a professora participou apenas do primeiro grupo de discussão com as crianças, pois não foi possível a ela participar do segundo grupo, uma vez que estes aconteciam em horário de aula e a coordenação avaliou que seria melhor a professora não se ausentar da sala de aula, já que o grupo acontecia com metade da turma e depois alternava, também não foi possível a sua participação no retorno dos dados, mas a professora teve acesso a todo o material elaborado.

<sup>52</sup> A realização da pesquisa deu-se a partir da aprovação do Comitê de Ética, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Carlos, da direção da Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade” e dos/as participantes envolvidos/as na pesquisa, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no caso das crianças providenciamos duas vias, uma para que seus/as responsáveis assinassem e outra para que elas próprias assinassem.

<sup>53</sup> Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado e acordado pelos/as participantes e pesquisadora, o nome destes/as serão preservados, de forma que os nomes aqui apresentados são fictícios.

<sup>54</sup> A cor/raça de cada participante foi auto-atribuída por cada uma e cada um.

Ariane	Estudante	Morena
Anderson	Estudante	Pardo
Érica	Estudante	Parda
Graziela	Estudante	Branca
Gislaine	Estudante	Branca
Joana	Estudante	Morena escura
João	Estudante	Moreno
Cleyton	Estudante	Preto
Laís	Estudante	*****
Lara	Estudante	Branca
Maria	Estudante	Parda
Marcos	Estudante	Pardo
Josué	Estudante	Negro
Renata	Estudante	Morena
Valéria	Estudante	Negra
Vinicius	Estudante	Pardo
Taís	Estudante	Marron
Tatiana	Estudante	Branca
Ulisses	Estudante	Moreno
Wesley	Estudante	Branco

Vale destacar que o principal critério utilizado para a participação das crianças foi conforme a autorização dos familiares. Porém, além dele, outros critérios foram sendo necessários: no caso das crianças que participaram do relato comunicativo, demos preferência inicialmente àquelas que seus familiares se dispuseram a participar da pesquisa e depois selecionamos por cor da pele, uma vez que consideramos importante ouvir crianças negras, assim como brancas, conforme a identificação das crianças<sup>55</sup> (foram consultadas, se gostariam de fazer o relato, assim como participar dos grupos de discussão comunicativo).

---

<sup>55</sup> Vale ressaltar que das cinco crianças entrevistadas, a escolha de três delas se deu por conta dos seus familiares também estarem participando do trabalho e as outras, uma foi por indicação da professora, por uma das crianças

Em conformidade com Cruz (2008), além do consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças - medida legal - as crianças também devem decidir se querem ou não ser voluntárias numa pesquisa. Ainda segundo a autora (*ibid*), baseada em DELGADO E MULLER (2005), as crianças não são muito ouvidas, não há uma variedade de estudos que busquem diretamente as vozes das crianças, isto devido ao modelo de criança e de infância gerada na sociedade moderna e à concepção de Ciência.

Segundo os estudos de Cruz (2008), as teorias tradicionais vêem as crianças como consumidoras passivas da cultura criada pelos adultos. Dentro destas teorias, as crianças ao socializarem-se no mundo adulto, absorvem as realidades na quais estão inseridas ou têm contato, adaptando-se ou interiorizando as regras, os hábitos e os valores do mundo adulto. Contudo, a autora (*ibid*), apoiada em Delgado e Muller (2005), contrapõe esta idéia com as teorias de perspectivas interpretativas e construtivistas que rompem esta visão, compreendendo que as crianças, assim como os adultos são participantes igualmente ativos na construção social da realidade e na reprodução interpretativa<sup>56</sup> de suas culturas. “*Nesta perspectiva as crianças atribuem significados e interpretam a realidade que as rodeia*”. (CRUZ, 2008, p.30)

(...) 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; MULLER, 2005, *apud*, CRUZ 2008)

Neste sentido, mesmo diante da complexidade da temática, consideramos importante também ouvir as crianças, o que elas tinham para falar sobre a diversidade presente na escola, o preconceito e a discriminação, seja ela racial ou de outra origem, como social e gênero. Compreendemos que as crianças são capazes de comunicar sua realidade e atuar na mesma de forma a transformá-la.

---

se mostrar com maior desenvoltura para falar e a outra foi por relatar ao final do trabalho, mais especificamente no retorno do grupo de discussão, uma situação que passou de preconceito racial na escola.

<sup>56</sup> Com base em Cruz (2008), as autoras Delgado e Muller (2005), 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.

Vale destacar que antes do início da pesquisa, eu já conhecia a Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade”, por fazer parte do NIASE. Inseri-me na escola como uma das pessoas de referência<sup>57</sup> no processo de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem a qual acompanhei e apoiei em sensibilizações, organização das atividades e elaboração de material necessário à divulgação da proposta. Desde 2006, sou voluntária da escola na atividade de Biblioteca Tutorada, que funciona às segundas-feiras das 17h30min às 19h. E durante 2008 também fui voluntária no Grupo Interativo da sala onde realizei a pesquisa. Desta forma, considero que a minha inserção se deu de forma tranqüila e natural no ambiente da pesquisa. No entanto, isto não nos resguardou de momentos tensos, ao falarmos sobre a temática da pesquisa, seja com a professora, com as crianças, com as coordenadoras ou com os familiares.

Com base na perspectiva comunicativa, todas as ações foram tomadas em constante diálogo e acordos com a professora da turma, com as crianças, coordenadoras e familiares. Como já mencionado, a professora que escolheu a temática de pesquisa a ser desenvolvida em sua sala, assim, depois da sua resposta, entrei em contato com ela para explicar com mais detalhes os objetivos da pesquisa e também saber dela o que a motivou a escolher a temática.

Neste primeiro momento, combinamos dias em que eu estaria na turma, ficando estabelecidas as terças e quartas-feiras. Ao me inserir na sala de aula, agora não mais como voluntária e sim investigadora, fiz uma conversa com as crianças, explicando-lhes a minha presença e o objetivo da pesquisa; falei sobre o termo de consentimento livre e esclarecido que as crianças deveriam levar para seus pais assinarem e que depois elas também assinariam se estivessem dispostas a participar da pesquisa.

Anteriormente, participei de uma reunião de familiares, na qual me apresentei, falei sobre a pesquisa, coloquei os objetivos que queria com o trabalho e perguntei se alguém gostaria de fazer parte do estudo; duas mães e uma tia se dispuseram a participar<sup>58</sup>. Vale

---

<sup>57</sup> Pessoa de referência é uma pessoa que faz parte do NIASE e é indicada para acompanhar a escola que decidiu tornar-se uma Comunidade de Aprendizagem, durante um determinado tempo, apoiando naquilo que as pessoas da escola considerarem importante para a sua formação e implementação da proposta. A figura desta pessoa no espaço escolar é caracterizada essencialmente como apoio, sendo mais requisitada no início da implementação da proposta, com o passar do tempo as pessoas da Comunidade de Aprendizagem vão ganhando autonomia e a presença desta pessoa passa a ser menos requisitada. Vale destacar que cada Comunidade de Aprendizagem tem uma realidade e necessidade, portanto, o apoio do NIASE considera aquilo que as pessoas da escola e comunidade de entorno dizem. Lembrando que atualmente há a pessoa de referência da Secretaria Municipal de Educação que apóia as unidades escolares, sendo o caminho de diálogo entre governo e escola.

<sup>58</sup> Por sugestão da professora participei da reunião com os familiares que acontece a cada início de bimestre, desta forma expliquei a pesquisa e seu objetivo e como já dito fiz o convite a quem quisesse participar do

ressaltar que além desta reunião de responsáveis pelas crianças, participei de uma outra em meados do semestre novamente me apresentei expliquei a pesquisa, o objetivo e refiz o convite a quem mais quisesse participar, neste momento não houve manifestações o que definiu a participação das três familiares que se dispuseram na primeira reunião. Esta é uma comunidade em que há pouca participação dos familiares, uma das razões é por motivo de trabalho e as reuniões costumam acontecer no primeiro horário de aula.

Após um fim de semana, a professora me entregou os termos assinados pelos/as responsáveis das crianças; retomei a conversa sobre o que era o trabalho e o que estaria observando e pedi para que elas mesmas também o assinassem, caso quisessem participar. Do total de 25 crianças da turma, apenas duas não assinaram o documento e outras duas não devolveram o termo; desta forma, contei com 21 crianças participando da pesquisa - 9 meninos e 12 meninas.

Minha inserção na sala de aula enquanto pesquisadora ocorreu no início de setembro de 2008<sup>59</sup> e, a princípio, não realizei observação comunicativa, como já explicitado havia certo desconforto em abordar a temática racial, a impressão era, ser este um assunto “proibido”, o silêncio fazia-se presente e gritante; anotava a aula e fazia minhas reflexões, mas tanto as crianças quanto a professora tinham ciência que poderiam ler o diário quando tivessem o desejo. Por vezes, algumas crianças chegaram a ler ou perguntar o que eu escrevia. Diria que mesmo estando como voluntária na turma, desde o início do ano, foi diferente estar mais tempo e conviver além das duas horas de grupo interativo com ela. Foram momentos de muitas aprendizagens e reflexões com a professora e as crianças, também foram momentos de muitos questionamentos enquanto pesquisadora, professora e pessoa humana, cidadã que faz parte da sociedade e que tem um compromisso educacional. “*Os desafios de se empreender uma pesquisa são muitos. As incertezas e os medos passam a ser, muitas vezes, os companheiros de quem pesquisa (...)*”. (CRUZ, 2008, p.37)

Em conformidade com a citação acima, estar diante das pessoas brancas e negras falando sobre o ser negro e as desigualdades que existem entre pessoas brancas e não-brancas, foi uma tarefa a princípio árdua, que me fez parar, em muitos momentos, e pensar no meu papel enquanto pesquisadora e mesmo professora. O estar com as pessoas e compartilhar

---

trabalho. Expliquei também o que envolveria as crianças e falei sobre o termo de consentimento livre e esclarecido. Também por sugestão da professora o termo foi entregue às no fim de semana para que retornassem na segunda-feira, forma adotada pela escola quando precisa de alguma autorização dos familiares, já que a presença destes na escola é difícil.

<sup>59</sup> Em consenso com a professora e avaliação com a orientadora, minha inserção na sala de aula aconteceu no mês de setembro, considerando que o início do semestre é um tempo para a escola se organizar.

pensamentos, idéias e valores. O fato do tempo, que se faz tão curto diante de questões tão amplas. Tempo que se restringe a prazos, amadurecimento e conhecimento, traz consigo incertezas e medos da “coisa certa”.

Considero que o início da pesquisa foi difícil, pois se tratavam de muitas novidades: o ser pesquisadora; a escolha da metodologia; o aprofundamento teórico; a falta de amadurecimento sobre o que é pesquisa, sobre as técnicas adotadas e a própria metodologia; o tempo do mestrado e a temática abordada na pesquisa. Este conjunto de fatores, às vezes, causava intraves diante das incertezas, pois estava diante de uma metodologia que exigia o diálogo, a confiança, a pretensão de validade e acima de tudo amadurecimento na compreensão de cada técnica utilizada. Diante de tudo isto, fui desenvolvendo a pesquisa e aprendendo a aplicar a metodologia que também se faz nova ao grupo de pesquisa e que foi uma construção diante dos meus limites enquanto pesquisadora e diante do silêncio visível, mas não permanente, sobre “o ser negro”.

Diria que a princípio houve um estranhamento por todas as partes. Eu, enquanto pesquisadora, não sabia muito bem como me portar, pois não era uma estagiária, mas me colocar no papel apenas de observadora era incômodo; as crianças também estranhavam minha presença que não era a de estagiária (papel familiar para elas), a professora no início também não sabia muito o que fazer com a minha presença. Contudo, com o passar dos dias, fomos nos habituando, nos conhecendo melhor, passei a não ser apenas a pesquisadora que observava, mas alguém que também auxiliava as crianças e a professora nos momentos em que era solicitada, ou quando achava que podia ajudar.

Esse foi um momento de grande aprendizagem, diria que, não apenas para mim, mas para a professora também, como ela mesma disse: “*tivemos que aprender a dividir o espaço*” e realmente foi isto que aconteceu, não tinha o papel da professora, mas não era vista e entendida como alguém que observa o espaço (até porque não era apenas isso que fazia), também me tornei parte dele. Para as crianças, a minha presença naturalizou-se; sabiam que podiam contar com a minha ajuda nas tarefas, naquilo que encontravam dificuldades e passei a fazer parte da turma; em alguns momentos, as crianças desabafavam suas histórias e vivências familiares, outras me acompanhavam com o olhar como se buscassem um apoio ou quisessem dizer algo. Foi neste contexto de medos, desconfianças, incertezas que fomos construindo um espaço de confiança, solidariedade e de muita reflexão e aprendizagem.

Apenas em outubro, iniciei a observação comunicativa (tipo específico de observação baseada no referencial teórico comunicativo crítico e que será adiante descrito);

ainda assim, com muita dificuldade, pois havia um silêncio muito grande em relação à questão racial. Sempre tinha a sensação que era um assunto que não devia ser tocado. Senti muita dificuldade no começo, por não ter a abertura para falar; não, que ela não me fosse oferecida, mas o silêncio “natural” não permitia, sentia que as crianças de cor de pele mais escura se olhavam e silenciavam mais profundamente; em especial, havia uma menina negra que desde o início me seguia com os olhos como se buscasse algo em mim. Durante muitos dias, perguntei-me o porquê de tanto silêncio, pois até então não havia me atentado para esta questão do silêncio e que passou a me incomodar todas as vezes que pensava nas crianças negras. Neste sentido, passei a refletir:

(...) o quanto não há a presença negra na escola. Não há nada de África no espaço da escola, em suas paredes, em suas salas, em seus muros. Diante disso, fiquei pensando como fazer uma escola que viva a diferença, onde sejam naturais outros continentes, como é o europeu (branco). Pergunto-me como esta “naturalidade” se incorpora em nós, em nossa mente, em nosso corpo e como nos tornamos tão “iguais” mesmo com tanta especificidade, diferença e resistência. Hoje fica a questão: Como trazer as diferenças, a diversidade para a escola? Como tornar a escola de maioria negra também negra? Como fazer da escola um modelo de muitos modelos ou derrubar modelos? (Diário de campo – 10/09/09)

Diante desta reflexão e tantos outros questionamentos, buscava encontrar uma resposta para o silêncio e formas para extingui-lo. Contudo, tal silêncio foi quebrado com o desejo da professora de desenvolver atividades que falassem sobre a temática; desta forma combinamos dias em que eu poderia fazer, junto com as crianças, atividades sobre a temática racial. A professora me deixou livre para realizar as atividades (combinamos as quintas-feiras para a realização das mesmas; passei a ir mais um dia para a escola).

Sendo assim, dentro do curto espaço de tempo que fiquei na turma (considerando os quatro meses de coleta dos dados), fizemos contação de história, ouvimos músicas africanas, falamos sobre a África, o negro no Brasil, Zumbi, confeccionamos máscaras africanas e tivemos visitas de africanos de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Tudo aconteceu de forma rápida e intensa, parece ter sido bem significativo para as crianças e a professora. Também tivemos a visita de uma moça negra que, enquanto voluntária daquela escola, passou por situação de preconceito racial, diria que este também foi um momento bem reflexivo para as crianças, principalmente para as crianças negras que começaram a se colocar mais. Vale destacar também que houve outros momentos de histórias negras durante os grupos de discussão comunicativo.

A primeira história contada às crianças, e que abordava a questão do preconceito e discriminação racial, aconteceu durante o primeiro grupo de discussão comunicativo. O grupo de discussão foi realizado no início de outubro de 2008 e devido ao número de crianças dividimos a turma em duas partes, ficando cada parte do grupo com 10 participantes. A seleção foi realizada pela professora da turma, que utilizou como critério a divisão para o Grupo Interativo que estaria acontecendo concomitantemente ao grupo de discussão. Desta forma, metade da turma participava do grupo interativo e a outra metade do grupo de discussão e vice-versa.

O grupo de discussão foi realizado no período da aula, após o intervalo, pois avaliamos com a professora da turma que este seria o melhor momento para realizarmos o grupo de discussão com as crianças e garantir maior participação, uma vez que seria difícil a participação do maior número possível em horário contrário ao da aula. Foi realizado na sala de vídeo da Escola do Futuro, junto à escola. Dele participaram, além de mim, a professora e a orientadora da dissertação, ambas mulheres brancas.

Para este grupo foram utilizados trechos da história de Thereza Santos – Livro “Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira”, como ponto de partida para o diálogo com as crianças. Destacamos aqui os excertos escolhidos.

Enquanto meu primo Gilberto mostrava ser educado, minha prima Lígia e eu éramos difíceis e nossa maior frustração era nosso cabelo não balançar como o das meninas brancas que viviam sacudindo os cabelos na nossa cara. Neste período surgiu a Theresa por quê? Queria saber por que nossos cabelos eram diferentes das outras meninas? Porque nossas peles eram negras e ficava nos porquês o tempo todo. (...) “Esta menina só sabe dizer por que, por que, por que”, e sobrava para a prima Olga que levava a culpa pela minha falta de educação de ficar questionando os mais velhos. Eu queria os meus cabelos sacudindo, mas era impossível. Prima Olga resolveu a questão: sentava-nos no meio das pernas e prendia-nos como em um torniquete (para não ter a possibilidade de fuga) e fazia dezenas de trancinhas fininhas nos nossos cabelos. Isso puxava tanto que até hoje tenho a impressão de que ficávamos de olhos esbugalhados. Era um sofrimento, mas depois de olhos arregalados e tudo sacudíamos as nossas tranças na cara de espanto das branquinhas. (...) Na vila onde morava, minhas colegas de brincadeiras eram as menininhas brancas e a nossa relação era marcada por altos e baixos. Foi lá que ganhei a verdadeira percepção das diferenças entre negros e brancos, e digo até hoje que devo minha consciência de negra à crueldade dos brancos na relação com os negros. Quando eu fazia tudo o que elas mandavam eu era maravilhosa e suas mães diziam que eu era uma verdadeira “negrinha de alma branca”; porém, quando durante as brincadeiras eu brigava com algumas delas, voltavam-se todas contra mim e me chamavam de “tiziú”, “macaca” e ouvia a famosa frase: “negro quando não faz na entrada, faz na saída”. A vila marcou minha vida por tudo que lá ouvi contra os negros. Será que tinham consciência do que provocavam? Não sei. Eram momentos

cruéis, minha mãe ficava magoada por me ver aos prantos e tentava me convencer a não brincar com elas, mas quando batiam na porta me chamando creio que me faltava vergonha e dignidade, eu era uma criança, não resistia”. (SANTOS, 2008, p.14;18)

Desde o início da pesquisa, este foi o primeiro momento em que as crianças falaram sobre a questão racial, o preconceito e a discriminação devido à cor da pele. Contaram situações de preconceito que colegas passaram ao serem xingadas de “macaca”. Ousaria dizer que algumas crianças se identificaram muito com os trechos da história acima. Expressaram situações em relação ao ser negro no passado e sentimentos ao serem desrespeitadas devido à cor da sua pele na atualidade. Este foi um momento riquíssimo em que as crianças levantaram muitas questões desde o social até o histórico implicando a questão racial.

Depois deste momento, iniciei as atividades em sala de aula<sup>60</sup>, primeiramente com a história da “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Martins Machado, cujo objetivo foi falarmos sobre identidade e como cada um se vê. Após a história, pedi para as crianças realizarem a atividade que consistia em desenhar-se, desenhar sua família, a menina da história e a família dela. Também pedi para as crianças fazerem sua auto-classificação quanto à cor de pele. Nesta atividade, as crianças se soltaram um pouco mais; no entanto, ainda eram as crianças brancas, ou as de cor mais clara, que mais falavam sobre a cor da pele e quem era branco, pardo ou negro; outro fato intrigante foi que as crianças não destacavam as características físicas da personagem, como a cor da pele, por exemplo.

Tento entender o silêncio das crianças em relação às características físicas das personagens, esta é a segunda vez que as crianças ouvem história com personagens negros e nenhuma criança faz este destaque. Questiono-me se isto acontece porque a maioria das crianças é negra e para elas a cor da personagem não é importante, ou se este é geralmente um fato que não lhes chamam a atenção e, se isto não acontece, por que não? Questiono também meu domínio ao questionar as crianças, tenho a sensação de uma tensão ao falar sobre a cor, tom da pele; fico imaginando como seria desde o início do ano trabalhar em uma sala de aula com a diversidade em todos os conteúdos, e com africanidades desde o início do ano, trabalhar com diversas culturas no cotidiano escolar, acho que haveria menos silêncio na escola e mais diálogo sobre as diferenças. (Diário de campo – 30/10/08)

---

<sup>60</sup> Tanto neste momento, como no primeiro grupo de discussão me coloquei como negra, nordestina, descendente de negros e indígenas, pois sentia que as crianças negras (de cor de pele mais escura), precisavam de encorajamento para se colocar. E partindo do meu posicionamento, da constituição da minha família, da minha origem regional, muitas crianças começaram a falar de suas origens, das suas famílias multirraciais, dos seus vizinhos, enfim aos poucos e a cada conversa ou história as crianças iam ganhando força e iam se colocando, até as mais silentes.

Das 22 crianças que fizeram a atividade, obtive os seguintes dados em relação à cor da pele: 2 negros; 4 brancos; 6 pardos; 2 marrons; 1 moreno escuro; 1 castanho; 4 morenos; 2 pretos. Ao compararmos o número total de crianças da turma e considerarmos as não-brancas, concluímos que 81% das crianças pertencem à raça negra e esta é uma característica evidenciada nas demais turmas da escola<sup>61</sup>.

Com base nesta amostra e em pesquisa do Datafolha intitulada “Racismo Cordial” (1995), concluímos que a população brasileira ainda tem grande dificuldade em identificar-se quanto à cor da pele. Durante a atividade, as crianças se perguntavam qual era a cor da sua pele e, como apontam os dados, surgiram 8 cores diferentes -em pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 1976, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o resultado foi que os/as brasileiros/as se auto-atribuíram 135 cores diferentes, se compararmos os números de cores com as cores que as crianças se classificaram podemos dizer que se a pesquisa se realizasse hoje não seria muito diferente. E assim como apontado na pesquisa do Datafolha, o termo “moreno” é o que mais aparece.

Como cita a matéria (*ibid*), a palavra “moreno”, segundo o dicionário Aurélio, deriva do espanhol: “Moreno, da cor trigueira do mouro”. Segundo os dados, por razões diversas, que não estudadas na pesquisa do Datafolha, o termo “moreno” enraizou-se de forma altamente positiva na cultura brasileira. Neste sentido, nos arriscamos a afirmar que uma das razões pelas quais os/as brasileiros/as sentem-se à vontade em declararem-se como morenos tem por trás a questão do branqueamento racial, questão discutida brevemente com base em Ianni e Florestan Fernandes, em capítulo anterior.

Sendo assim, a questão da cor da pele das pessoas no Brasil é um emaranhado que até hoje é muito discutido e, diríamos, ainda que por razões históricas, sociais e principalmente ideológicas, esta confusão se faz presente e em algumas situações marca profundamente a vida das pessoas não-brancas. No espaço escolar, marca mais ainda a vida das crianças que são discriminadas pela cor da sua pele e que têm como único referencial o branco. Conforme a autora Maria Helena Souza (*apud* COELHO 2005, p.22), “*o preconceito pode não ferir o direito do outro, mas ele é prejudicial na medida em que é o primeiro passo para atitudes discriminatórias*”.

---

<sup>61</sup> Vale destacar que a Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade” tem uma maioria de crianças negras (pretas e pardas), após levantamento realizado no ano de 2009, foi possível constatar pela declaração dos pais que das 324 crianças matriculadas na escola, há um total de: 11 pretas; 140 pardas; 113 brancas e 60 não declaradas. Informação retirada na secretaria da escola no dia 23/11/09.

Enfim, estas foram algumas colocações para pensarmos as relações raciais no Brasil de hoje, o que ainda está enraizado consciente ou inconscientemente e o que precisa ser feito para superarmos as relações de desigualdade entre brancos e negros.

Retomando as atividades, contei histórias do livro “Histórias da Preta” de Heloisa Pires Lima a primeira história foi “África - A África é negra ou muito colorida?” e com base nesta história falamos sobre o continente africano, comida, cultura e ao final confeccionamos máscaras africanas ouvindo música africana (para a confecção das máscaras utilizamos duas aulas). Este foi um momento em que as crianças se soltaram mais e mais crianças começaram a falar sobre ser negro, branco, sobre a cor da pele. Trechos deste livro também fizeram parte do segundo grupo de discussão, mais especificamente a parte introdutória “A preta se apresenta”, nesta parte a menina da história vai questionar sobre a cor das pessoas, descendência e ancestralidade.

Este segundo grupo de discussão com as crianças foi realizado na terceira semana do mês de novembro de 2008, mais especificamente no dia 18 de novembro e foi dividido também em duas partes devido ao grande número de participantes. A divisão foi realizada por mim, procurei diversificar o grupo entre meninos e meninas, negros/as e brancos/as, entre aqueles/as que mais ou menos se expressavam com facilidade. Foi realizado antes do intervalo, enquanto parte do grupo participava do grupo de discussão as demais faziam atividade na classe com a professora. Foi realizado na sala de computação, contígua à escola. Apenas eu estava presente como pessoa adulta.

Tomei como ponto de partida trechos do Livro Histórias da Preta de Heloisa Pires Lima “A preta se apresenta”. Escolhi esta parte da história por abordar a cor da pele e a questão da descendência étnica e racial. Nesse segundo grupo de discussão as crianças se mostraram inquietas, aliás, percebi que ao final do ano elas vão ficando mais agitadas e impacientes e este comportamento se refletiu no grupo. O local também não foi propício, houve várias interrupções e acredito que talvez se eu tivesse tomado outro ponto de partida que não a história para a discussão o envolvimento tivesse sido maior. Apesar dos contratempos e agitação das crianças conseguimos estabelecer o diálogo e aproveitar a conversa para a apresentação de novos elementos que surgiram neste grupo de discussão.

Encerrando a proposta de atividades solicitadas pela professora, tivemos a visita de duas pessoas africanas uma de São Tomé e Príncipe e a outra de Guiné Bissau, cujo objetivo era possibilitar às crianças um momento com pessoas que viveram na África, fazem parte de lá e podiam contar histórias de seus países. Diria que este foi um momento único para as crianças, que tiveram a oportunidade de fazer muitas perguntas sobre a África e perceber

que a realidade de lá não é apenas o que conhecem pela TV, assim como, puderam ampliar seus conhecimentos sobre o continente africano e sua cultura. Este também foi um momento em que as crianças puderam perceber que os africanos que moram no Brasil passam a gostar de e a viver a nossa cultura. Neste dia, também foi uma moça negra falar de experiências preconceituosas que enfrentou na infância e na vida adulta, acredito que também ajudou muito as crianças negras e também houve momentos de questionamentos por parte das crianças.

Como já explicitado, depois de um tempo na sala de aula, as crianças e eu conseguimos estabelecer uma relação amigável; passou o estranhamento e não estava na sala apenas como pesquisadora, auxiliava a professora e as crianças nas tarefas, o que considero positivo na minha formação enquanto pesquisadora que se põe numa relação de igualdade com os/as participantes e que está junto nas ações e decisões. Muitos dos caminhos trilhados nesta pesquisa foram pensados junto com a professora. E todas as decisões, formas de conduzir as atividades e técnicas de pesquisa sempre foram colocadas para a professora, as crianças, as coordenadoras e os familiares que se dispuseram a estar junto na pesquisa, consensuando as melhores formas de realizar o trabalho.

Professoras e professores e colegas do NIASE também compartilharam dessa caminhada, debatendo, em muitos momentos, alternativas para efetivar o diálogo em meio às tensões raciais que produziam o silêncio, o que também ocorreu quanto ao processo de coleta de dados junto a familiares das crianças.

Neste item, tentei explicitar as facilidades e dificuldades de inserção no ambiente pesquisado e a relação com os/as participantes, principalmente as crianças e a professora, pessoas com as quais a aproximação foi maior e manteve contato mais direto e por um longo período de tempo. Em seguida, apresentamos as técnicas e os sujeitos da pesquisa. Fazemos a explanação de como se deu a coleta dos dados e concomitantemente vamos apresentando as pessoas participantes dentro de cada técnica e por fim o item sobre a organização dos dados.

#### **4.4. As Técnicas utilizadas para a coleta dos dados e os sujeitos da pesquisa**

As diversas formas de técnicas de coleta são “ferramentas” das quais o/a pesquisador/a se utiliza para responder ou compreender uma determinada questão. Na metodologia comunicativa crítica, expressam o mundo das ações, interpretações, significados, diálogos e relatos entre as pessoas investigadas e a equipe de investigação. Os significados e

interpretações da realidade vivida se elaboram a partir das interações com as pessoas e com o entorno. (Gómez *at al*, 2006)

Com base em Gómez *at al* (2006), algumas técnicas levam as pessoas participantes a cumprir com as regras ou com as expectativas do/a pesquisador/a, o que acaba por não revelar de fato a realidade desejada. A metodologia comunicativa busca formas para que as pessoas possam expressar o que pensam sem falsear a realidade. Para tanto, é preciso uma interação constante entre a equipe de investigadores/as e as pessoas participantes, que conhecem os objetivos do estudo, participam no mesmo e sabem que os resultados visam à melhora do coletivo.

As técnicas de coleta devem ter relação com o estudo a que se propõe. “*O que garante a informação é o estudo e rigorosidade com que a equipe de investigação aborda o estudo*”. (GÓMEZ *at al, ibid*, p.79) Sendo assim, na metodologia comunicativa crítica pode-se utilizar qualquer técnica desde que haja predomínio da comunicação e não do instrumento. A pessoa ou coletivo participante da pesquisa podem participar na elaboração das questões ou conteúdos dos questionários, por exemplo, assim como em suas conclusões, interpretações e recomendações. O importante nessa metodologia é seguir seus postulados e que o/a pesquisador/a ou equipe de investigação participe do coletivo investigado, esteja inserido/a na realidade das pessoas participantes.

Passamos às técnicas qualitativas de orientação comunicativa utilizadas na realização da pesquisa. Vale destacar que, antes de qualquer uma das formas aplicadas de coleta dos dados, deve haver uma conversa com a pessoa ou grupo participante da pesquisa explicando os motivos da técnica utilizada; os roteiros da coleta devem conter palavras-chave que levem à reflexão do estudo e ao final deve ser realizado um retorno das análises feitas pelo/a pesquisador/a para que sejam consensuados os resultados, ampliados e aprofundados, de acordo com o que se julgar necessário em processo de validade dos argumentos.

A condução dos caminhos traçados para a realização da coleta da presente pesquisa foi feita a partir de conversas com a professora da sala, considerando o cuidado e a complexidade da temática. A princípio, iniciei a observação como forma de me aproximar das crianças e conhecê-las melhor. Com o auxílio da professora, fomos pensando formas de instrumentalizar a coleta e realizar as técnicas propostas pela pesquisa, configuradas em: relato comunicativo, entrevistas em profundidade; grupo de discussão comunicativa e observação comunicativa, anotada em diário de campo.

### 1) Relato comunicativo<sup>62</sup>

O relato comunicativo não tem por objetivo fazer uma biografia, busca-se através desta técnica uma reflexão da vida cotidiana que serve tanto para perceber aspectos do presente e passado como expectativas do futuro. O importante são os pensamentos, as reflexões, as formas de atuar, de viver e de resolver situações concretas da vida cotidiana. “*É um diálogo entre a pessoa que investiga e a investigada, com pretensão de refletir e interpretar a vida cotidiana desta última*”. (GÓMEZ *et al*, 2006)

O relato comunicativo é um momento intenso de diálogo e reflexão tanto para a pessoa investigada quanto para o/a próprio/a investigador/a, que também se põe frente a questionamentos e pensamentos do/a participante. É um momento de troca de saberes, de aprendizagens mútuas, de confrontar teoria e realidade. Gómez *et al (ibid)* ressaltam que é importante que o local onde o relato se dê seja familiar à pessoa participante, assim como estabelecer um clima de confiança para aprofundar os temas que se quer analisar; para a realização dos relatos são elaborados roteiros que guiam a conversa com base na temática a ser aprofundada. Neste trabalho, tais relatos aconteceram com 5 crianças, 3 familiares (2 mães e 1 tia), a professora da turma e as 2 coordenadoras da escola.

O primeiro relato realizado foi com a mãe Catarina (branca, 53 anos), aconteceu na Escola do Futuro - biblioteca junto à escola, em setembro de 2008, foi uma conversa rápida, a mãe não estava à vontade para falar sobre a temática e a todo momento afirmou não ver problemas raciais na escola ou em outro espaço. Como este foi o primeiro relato, acredito ter faltado maturidade por parte da pesquisadora, assim, procurei abordar diretamente a temática e talvez o fato de ir direto ao assunto tenha deixado a participante intimidada; esta mãe aparenta ser uma pessoa muito tímida, principalmente diante do gravador.

O segundo relato foi com a mãe Gisele (negra - 33 anos), no final de 2008; com esta mãe o relato aconteceu de forma mais fluente, consegui elaborar melhor um roteiro com algumas questões que direcionaram a conversa e não iniciei já questionando sobre a temática racial, mesmo ela sendo negra, mas comecei a falar sobre a educação da sua criança na escola.

Os cinco relatos seguintes realizei com as crianças na última semana de aula em 2008, dois meninos - Alyson (pardo - 9 anos), Kleyton (preto - 8 anos) e três meninas -

---

<sup>62</sup> Vale destacar que todos os relatos comunicativos seguiram um roteiro como guia e que estes se encontram no apêndice.

Graziela (branca - 8 anos), Renata (marrom claro - 9 anos), Joana (morena escura - 8 anos) – utilizando a auto-indicação que fizeram nos desenhos de auto-retrato.

Na conversa individual, as crianças se colocaram timidamente, falaram muito pouco sobre a temática em específico ou outras questões. Neste sentido, faço uso apenas da fala que trata diretamente sobre a questão da diversidade e falta de respeito em relação ao ser diferente. Apenas Graziela e Joana apontam a questão da diferença ou mais especificamente a falta de respeito ao ser diferente. Os relatos com as crianças aconteceram na sala de informática que fica na escola e todos foram realizados no mesmo dia.

O oitavo relato foi com a professora Patrícia (branca - 26 anos), na última semana de trabalho dela, aconteceu na sala dos/as professores/as na escola no dia 12/12/08. Foi uma longa conversa, falamos desde o início da sua escolarização até o curso superior, abordamos questões do ensino Público até as políticas públicas, procurando sempre direcionar o olhar para a questão racial e da diversidade presente no contexto escolar, bem como, aspectos sobre Comunidades de Aprendizagem e o princípio igualdade de diferenças.

O nono e o décimo relatos aconteceram no primeiro semestre de 2009, com as duas coordenadoras: Débora (branca - 27 anos), Jéssica (branca - 25 anos). A proposta inicial era fazer apenas com uma das coordenadoras, mas as duas se propuseram em participar do trabalho; desta forma, realizamos o relato conjuntamente na secretaria da escola. Foi um tanto conturbado, pois estavam no horário de trabalho e em alguns momentos se ausentava uma ou outra, mas foi possível realizar o relato sem prejuízo das informações.

O décimo primeiro relato foi com a tia Vitória (negra - 34 anos), também mãe de uma criança da escola. O relato aconteceu na biblioteca junto à escola, no primeiro semestre de 2009. Também seguiu um roteiro que orientou a conversa.

Ressaltamos que a escolha das crianças para o relato se deu a partir da disponibilidade dos familiares em participar da pesquisa e acabamos por integrar mais 2 crianças primeiramente porque havíamos estipulado ouvir crianças brancas e negras; meninos e meninas, totalizando 4 e tínhamos apenas 3 participantes utilizando o critério disponibilidade do familiar. Assim, por indicação da professora, convidamos uma criança branca para participar do relato e a quinta criança consideramos importante ouvi-la pelo fato de ser negra e no último encontro falar sobre situação de preconceito vivenciada por ela na escola.

Quanto à professora, como a questão da pesquisa estava voltada para práticas de sala de aula que favorecem a constituição positiva das identidades, não poderíamos deixar

de ouvi-la. E as coordenadoras pedagógicas, por considerar que estas têm papel fundamental no apoio pedagógico aos/as professores/as.

Vale destacar que mesmo diante dos percalços e ajustes para a realização dos relatos e demais técnicas, as pessoas sempre se colocaram disponíveis a contribuir com o trabalho. E como a própria metodologia salienta, é importante estabelecer laços de confiança, principalmente pensando-se no diálogo igualitário. Acredito que este foi o fator fundamental que proporcionou a disponibilidade de todos/as os/as participantes e a realização do trabalho, principalmente em sala de aula.

Outro ponto a ser destacado, é que os retornos de todos os relatos às pessoas participantes aconteceram no ano de 2009, já que finalizamos parte da coleta no final do ano de 2008. Sendo assim, com exceção do relato da professora, o retorno dos demais relatos aconteceram no segundo semestre de 2009, alguns porque a coleta foi no último ano citado e outros devido à disponibilidade dos/s participantes. Para cada participante, atribuímos um código, assim como para a técnica utilizada, por exemplo, R- relato e P- professora.

Destacamos também que não foi possível o retorno dos dados a duas crianças porque estas mudaram de escola logo no início do ano e de uma mãe que, segundo informação obtida na escola, mudou-se de cidade.

## 2) Grupo de discussão comunicativo

É uma técnica que busca reunir diversas pessoas pertencentes a um grupo “natural”, com o objetivo de confrontar a subjetividade individual com a grupal. Nos grupos comunicativos, reúnem-se diferentes pessoas com experiências e pontos de vistas diversos; busca-se, com base no diálogo igualitário, discutir e refletir sobre uma situação concreta, da qual possam surgir interesses e preocupações de um determinado grupo social. Os grupos de discussão comunicativos também se fazem de momentos intensos, em que, ao se estabelecer confiança, as pessoas se colocam inteiras na discussão, nas interpretações e reflexões. No caso de crianças, não é diferente.

Com base nos postulados da metodologia comunicativa crítica o grupo de discussão deve seguir algumas orientações:

- Deve ter um número pequeno de participantes; ser formado por um grupo natural, pessoas que já se conhecem e que se encontram para realizar algum tipo de atividade. Deve acontecer num ambiente familiar aos participantes; também tem que chegar previamente a um consenso sobre a realização do grupo.

- Deve acontecer em um local natural do grupo que proporcione tranquilidade na realização do mesmo, assim como na entrevista em profundidade; ter um clima favorável de dialógico entre iguais.

- O/A pesquisador/a é uma pessoa a mais no grupo; deve fazer parte do mesmo como moderador, uma pessoa que conduz e facilita o diálogo, garantindo a participação de todas as pessoas e evitando que a conversa tome outros rumos que não o investigado.

- É uma interpretação consensuada da realidade, o que não significa não haver dissenso.

Na presente pesquisa, foram realizados dois grupos de discussão comunicativos com as crianças: o primeiro no dia 07 de outubro de 2008 e o segundo no dia 18 de novembro de 2008. Participaram respectivamente dos grupos comunicativos o total de 20 crianças no primeiro e 24 no segundo. Vale destacar que todas as crianças presentes participaram do grupo comunicativo, mas apenas 21 delas tinham permissão para participar da pesquisa, sendo assim, desconsideramos as falas daquelas que não tinham a permissão, e consentimos a participação, a pedido das mesmas; já que não representava risco ou prejuízo às crianças, assim como, ao trabalho.

Os dois grupos de discussão comunicativo aconteceram em horário de aula, uma vez que avaliamos que dentro deste período haveria maior participação das crianças e sem prejuízo de aprendizagem para elas, pois como era um número grande de crianças dividimos a turma, metade ia para o grupo de discussão e a outra fazia atividade em sala. No primeiro grupo além da pesquisadora, participaram a professora da turma e a orientadora do presente trabalho, como eu ainda não estava segura em relação à técnica e de como seria a participação das crianças, já que em sala elas pouco se manifestavam avaliamos que seria interessante ter outras pessoas presentes. A presença da professora também foi importante, tanto para ela quanto para as crianças, acredito que isto também facilitou a conversa. O segundo grupo de discussão realizei sozinha e aconteceu mais no final do ano, sentia as crianças cansadas e mais agitadas. A análise intersubjetiva do grupo de discussão aconteceu ainda em dezembro de 2008, na última semana de aula, na sala de informática, local que faz parte da escola.

Em ambos os grupos tomei como base para início da conversa histórias que contavam sobre discriminação e preconceito racial, o ser negro e identidades. Esta foi a forma encontrada para abrir o diálogo com as crianças em relação à questão racial sem constranger ou causar algum desconforto. Partindo das histórias, percebi que as crianças se sentiram mais a

vontade para falar e no diálogo íamos interagindo, nos colocando, compartilhando experiências de vida. A princípio as crianças brancas e de cor de pele mais clara se colocavam mais que as crianças negras, o que no segundo grupo mudou um pouco, houve maior participação das crianças negras.

Como o número de crianças era considerável e como já foi explicitado dividimos a turma. Os grupos sempre tinham dois momentos, diria que o primeiro sempre foi mais aproveitável, as crianças participavam mais, mesmo mudando do primeiro para o segundo grupo, a participação foi melhor no primeiro momento. Ao todo, foram 4 momentos de grupo de discussão comunicativo, pois como já dito, as crianças eram muitas e tanto no primeiro grupo quanto no segundo tivemos duas partes, sempre dividindo as crianças em número igual já que havia a possibilidade.

Na organização dos dados e seguindo as orientações da metodologia, estabelecemos os seguintes passos para a identificação dos grupos e das crianças. Como foram dois grupos e cada um está dividido em duas partes, há códigos para a distinção de cada grupo e parte correspondente, exemplo, GD1p1 – grupo de discussão 1, parte 1; GD2p1 – grupo de discussão 2, parte 1. Para as crianças atribuímos o código – Cç e um número até chegar ao total de crianças participantes do grupo, por exemplo, Cç1 – Cç10, também procuramos mencionar em alguns parágrafos a cor da criança que está falando. Além disso, também será utilizada a sigla (Cçs) para falas em que as crianças falam juntas ou apenas (Cç) quando não for possível identificar qual a criança que está falando.

### 3) Observação comunicativa e diário de campo

É outra técnica que exige uma relação igualitária entre pesquisador/a e participantes. Assim, como as demais, a interpretação da realidade é intersubjetiva. Tem por objetivo compartilhar a vida cotidiana das pessoas. Para o/a investigador/a, esta técnica permite a aproximação mais intensa junto às pessoas e grupos estudados e aos problemas que as preocupam. Permite à pesquisadora conhecer a realidade social do grupo, o que dificilmente outras técnicas permitem conhecer. Aqui também é importante estabelecer um clima favorável e de confiança. Para o registro das observações, o/a pesquisador/a utiliza diário de campo, no qual descreve situações e reflexões sobre o contexto natural.

O objetivo desta técnica é dispor de registros narrativos de forma mais exata e completa possível. Na observação comunicativa, sujeito da pesquisa e pesquisador/a se colocam em igualdade para fazer interpretações sobre os significados das ações, atitudes, motivações, habilidades, etc. Assim, como nas demais técnicas, a observação comunicativa é

uma construção conjunta entre pesquisador/a e pessoas participantes, com base no diálogo e na pretensão de validade. Esta técnica implica uma conversa antes e outra após a sua realização, para consensuar a respeito dos aspectos a serem observados e, a partir daí, dar novos sentidos à realidade.

Devido à complexidade da temática estudada, em conversa com a orientadora e com a professora da turma, iniciamos a observação comunicativa no dia 29/10/08, contabilizando um total de 14 observações, vale destacar que havia um desconforto por parte da turma em relação à questão racial e o silêncio muitas vezes se fazia presente, a maioria das vezes. A princípio, participava das aulas duas vezes por semana; depois passei a ir à escola três dias na semana. Mas, desde o dia 02/09/08 já estava em sala de aula, no entanto, fazendo observação em caráter exploratório devido a situações já explicitadas, o que torna a observação um tanto descritiva, pois no início não me sentia a vontade para abordar a temática da proposta do trabalho e pela própria aplicação da técnica ser novidade para mim<sup>63</sup>, o que dificultou a proposta da técnica, mas não impossibilitou o desenvolvimento da mesma. Quanto ao diário de campo a princípio este era um espaço de observações, reflexões, interpretações e explicações da pesquisadora, mas desde o início tanto a professora quanto as crianças tinham livre acesso ao diário.

Vale destacar que há algumas indicações para serem seguidas em relação ao uso das técnicas de orientação comunicativas, sendo estas brevemente apresentadas: *lugar de realização* - deve sempre ser um lugar natural das pessoas participantes e/ou aonde elas preferirem realizar; *na preparação do encontro* - visitar o lugar com antecedência para conhecer suas condições, estar com a pessoa ou grupo previamente para combinar como será o trabalho, ver equipamentos, etc.; *durante a realização* - apresentar-se e agradecer a colaboração das pessoas, planejar o objetivo da investigação, o funcionamento da técnica e da metodologia comunicativa crítica, entre outras.

Vale ressaltar que em todas as técnicas utilizadas o foco do estudo e questões abordadas centrou-se nas relações raciais, na constituição da identidade da criança negra e demais identidades, no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferenças. E que na realização das mesmas as pessoas participantes tinham o conhecimento do que se tratava a técnica e qual o objetivo da mesma. Desde o primeiro momento em que estive em sala de aula

---

<sup>63</sup> Apesar de um estudo teórico sobre as técnicas metodológicas a serem aplicadas na pesquisa, a aplicabilidade das mesmas representou em muitos momentos incertezas, insegurança e falta de maturidade para a compreensão da prática. Acreditamos ser o tempo do mestrado, suas disciplinas e aprofundamento teórico relativamente curto para uma imensidão de aspectos que devemos considerar ao desenvolver uma pesquisa, pensando teoria e prática.

as crianças souberam qual era o meu papel no espaço e qual o objetivo, assim como, quando iniciei a observação comunicativa, retomei a conversa com as crianças explicando novamente o objetivo do trabalho e da técnica utilizada.

Para a análise dos dados também tomamos como base as técnicas e orientações da metodologia comunicativa crítica, já explicitadas anteriormente. Passamos agora, a descrever a organização dos dados coletados.

#### 4.5. A organização dos dados

Como mencionado anteriormente, este trabalho buscou ouvir as vozes - de uma professora sobre suas percepções em relação à diversidade racial, de classe e gênero, bem como, suas dificuldades para trabalhar com a temática da diversidade e o respeito às diferenças; também procuramos ouvir os familiares e as crianças sobre o que pensam em relação ao preconceito e discriminação racial e o que segundo essas pessoas poderia acontecer na escola e na sala de aula para melhorar a convivência entre todos/as, para a valorização das identidades e superação dos obstáculos por eles/as apontados. Ouvimos também as coordenadoras da escola, o que pensam sobre a diversidade, como trabalham esta temática a partir do papel de coordenadoras e quais dificuldades para trabalhar a diversidade.

Em todos os momentos de conversa procuramos sempre pensar em propostas de melhoria para a superação daquilo que aparece como obstáculo para viver a diversidade com respeito às diferenças, valorizando e afirmando as identidades presentes no contexto escolar. Segue abaixo um quadro com o resumo das técnicas utilizadas.

**Quadro II- Resumo das técnicas utilizadas na investigação**

Técnicas	Quant.	Técnica de validação	Técnica de análise	Total de parágrafos comunicativos	Fatores Transf.	Fatores Obst.
Observação comunicativa	14	- Diálogo intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.	Análise básica: - Dimensões Transf. - Dimensões Obst.	17	4	3
Grupo de discussão comunicativo com as crianças	02	- Diálogo intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.	Análise básica: - Dimensões transformadoras: - Dimensões exclusoras:	40	10	40

Relato comunicativo	11	- Diálogo intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.	Análise básica: - Dimensões transformadoras: - Dimensões exclusoras:	120	52	88
Total	27			177	66	131

Com base na metodologia comunicativa seguimos praticamente os mesmos passos em todas as técnicas de coleta e análise dos dados, procedendo na organização dos mesmos da seguinte maneira:

1. Transcrição da gravação;
2. Audição, conferência e correções da transcrição;
3. Atribuição de um número a cada participante, no caso das crianças que eram muitas e especificamente no grupo de discussão;
4. Atribuição de código a cada participante, compondo a sigla e a técnica de coleta dos dados, por exemplo, Professora Relato - PR;
5. Leitura exhaustiva dos dados;
6. Levantamento de temáticas que saltavam dos dados;
7. Identificação de parágrafos comunicativos (total de parágrafos);
8. Numeração dos parágrafos comunicativos;
9. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, a obstáculos e a recomendações para que a escola/Comunidade de Aprendizagem realize seus objetivos visando um dos princípios da *Aprendizagem Dialógica – Igualdade de diferenças*: igual direito a máxima aprendizagem por todos os/as estudantes, convívio respeitoso na diversidade de gênero, raça, classe social e com igual direito de ser diferente e ter sua identidade e cultura valorizada. Marcação na transcrição com **T**, para aspectos transformadores, **O**, para os obstáculos, e **R** para recomendações explícitas;
10. Montagem dos quadros com categorias: transformadora ou obstáculo, por tema de agrupamento dos dados;
11. Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros;
12. Ajustes das temáticas (inicialmente poderia surgir várias temáticas, mas que também poderiam ser reorganizadas conforme os dados para maior coerência);
13. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo;
14. Elaboração dos quadros síntese, por temática, dos elementos transformadores e elementos

que são obstáculos na realidade analisada intersubjetivamente;

15. Anotação de número de menções, em cada temática, de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos;

16. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas participantes no sentido de ações que produziriam transformações no contexto;

17. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (advindas da indicação dos elementos que têm sido obstáculo para a realização dos objetivos da Comunidade de Aprendizagem, pensando as relações étnico e racial e o respeito à diferença com base no princípio de igualdade de diferenças);

18. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

Seguindo esta sistematização foram elaborados primeiramente os quadros com as temáticas compondo as duas dimensões: transformadoras e obstaculizantes (nestes quadros estão presentes as falas enumeradas com parágrafos comunicativos e em destaque as que apresentam algum fator transformador ou obstaculizante). Em seguida compomos os quadros sínteses que apresentam os elementos e menções<sup>64</sup>.

#### **Temática (quadro com as falas)**

Elemento Transformador	Obstáculo
Fala dos/as participantes	Fala dos/as participantes

#### **Dados referente à temática (quadro síntese)**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Obstáculos</b>
Síntese dos elementos com base nas falas	Síntese dos elementos com base nas falas
elemento, menção	elemento, menção

No primeiro quadro, destacamos a temática e as falas dos/as participantes condizentes a ela e organizamos estas falas após análise com o que os/as participantes

---

<sup>64</sup> Entende-se aqui como elementos conteúdos contidos em cada fala e menção a quantidade de falas presentes nos quadros temáticos.

colocam como transformador e o que aparece como obstáculo para a superação de determinadas situações frente à temática. No segundo quadro, fazemos uma síntese das falas apresentadas no primeiro quadro, destacando, conforme o nosso olhar e interpretação científica, elementos (conteúdo) e menções (número de falas) dos/as participantes (estes quadros farão parte do corpo do trabalho).

Vale ressaltar que em todas as técnicas seja nos relatos, seja nos grupos de discussão, houve a análise intersubjetiva, mesmo as observações também foram apresentadas às crianças e professora. Com exceção da observação comunicativa fizemos as transcrições das falas dos/as participantes. Em seguida, foram realizadas leituras exaustivas para identificarmos as temáticas que saltavam dos dados, os fatores transformadores e obstaculizantes, segundo a fala dos/as participantes, assim como as recomendações explícitas e as implícitas para a transformação das situações vivenciadas. Depois, retornamos os dados organizados para os/as participantes, por temáticas, fatores e recomendações.

No caso dos relatos com a professora e com as coordenadoras, foi-lhes entregue uma cópia com antecedência, para que pudessem fazer a leitura, refletir sobre a análise e, posteriormente, reunirmo-nos para discutir os dados. Como não estávamos encontrando um tempo hábil para a devolução dos dados para as coordenadoras, esta acabou sendo via e-mail. Quanto aos demais participantes retornei os dados focando mais os quadros sínteses, expliquei como havia organizado os quadros e o que significava elementos transformadores e os obstáculos e a partir deles fizemos a discussão, esclarecendo dúvidas e complementando informações. Os quadros com as recomendações também foram apresentados. Ao final do trabalho será apresentado um quadro geral com as recomendações explicitadas por todos/as as/os participantes.

Fazer o retorno dos dados aos participantes é muito importante, porque este é um momento em que o/a participante pode argumentar seu ponto de vista, pode se colocar frente ao pesquisador/a, dizendo o que não entendeu bem de seus depoimentos, explicando o que quis dizer. Ainda, na interlocução e argumentação, seja do/as pesquisador/a, seja do/a participante, as interpretações podem ser reelaboradas e surgir novos argumentos e reflexões ora para o/a pesquisador/a, ora para o/a participante.

Diríamos que a volta dos dados é um momento intenso, tenso, de muito diálogo e reflexão mesmo para as crianças que, em alguns momentos, sustentaram suas opiniões e argumentaram o seu por que e, em outros, mudaram frente aos meus argumentos, como por exemplo, quanto ao fator conversa/diálogo, não conseguimos chegar a um consenso se apenas a conversa resolve ou não os problemas de xingamentos e falta de respeito entre as crianças

na escola. Algumas crianças colocaram que *sim*, que a conversa resolve, outras se colocaram irredutíveis dizendo que *não* e outras ao voltar os dados argumentaram de que a conversa pode ser a primeira opção para resolver os conflitos na sala de aula e na escola e se caso não resolver, aí pode partir para castigos como bilhetes e mandar para a direção, mas não apanhar dos/as responsáveis.

Contudo, permaneceu o dissenso quanto a termos apenas o diálogo/conversa como forma para resolver os conflitos dentro da sala de aula, como por exemplo, a falta de respeito entre as crianças, seja qual for a razão, algumas crianças insistem que alguma forma de castigo/punição/advertência deve existir, outras são mais drásticas e acreditam no castigo físico quando a advertência não resolve, o único consenso é que o adulto precisa tomar conta da situação. Dessa forma, tivemos uma longa conversa sobre o tema e não chegamos a um consenso frente à questão, como mencionado algumas crianças mantiveram sua posição e outras mudaram de opinião, como podemos observar:

**GD2p1-Pesquisadora:** Mas, deixar de castigo, deixa eu falar, ficar de castigo e mandar bilhete, mandar de suspensão, isso resolve?

**Cç2-menino/pardo:** Mais tem que chamar atenção.

**Pesquisadora:** Isso resolve?

**Cç:** Não. Tem que assinar o livro preto e chamar a mãe. E falar pra mãe “estourar” a cara.

**Pesquisadora:** Isso é legal?

**Cç:** Não, mais tem que apanhar mesmo, faz arte!

**Pesquisadora:** Tem que apanhar?

**Cç:** Não, conversar.

**Pesquisadora:** Vocês acham que é legal ficar apanhando?

**Cç:** Não.

**Cç:** Tem que conversar.

**Pesquisadora:** Tem que conversar.

**Cç:** Não ficar batendo.

**Cç8-menino/negro:** Quando vai bilhete para casa eu apanho.

**Cç3-menino/moreno:** Francisca, conversar não adianta.

Este trecho da devolutiva com as crianças foi um dos momentos em que elas mais se colocaram e houve uma longa conversa sobre os castigos (físicos ou morais) e o diálogo como solução para os conflitos, algumas crianças argumentavam fortemente em relação aos castigos como punição e forma de resolver as desavenças surgidas na escola. As

crianças vêm no adulto a solução para seus problemas e a princípio a primeira solução para um conflito seja ele qual for é o castigo, mandar para a direção, mandar bilhete, assinar o livro preto ou em ultimo caso apanhar dos responsáveis. Diante dos meus argumentos as crianças começaram a aceitar o diálogo como solução para os problemas e conflitos, mas com ressalvas, colocando que se não resolvesse o problema, o castigo seria a solução.

Logo após identificar e enumerar os quadros encaixamos os parágrafos dentro das respectivas temáticas e formulamos os quadros sínteses que apresentam, por temática, os elementos que são transformadores ou obstáculos na realidade analisada intersubjetivamente. Dentro destes quadros, é apresentado também o número de elementos e de menções, como já foi exemplificado acima.

Destacamos que é importante o número apresentado de elementos e menções, uma vez que, há momentos em que uma fala refere-se a mais de um elemento e há momentos em que duas ou mais falas dizem respeito a um único elemento. Em seguida, destacamos os parágrafos de recomendações explícitas, falas dos/as participantes que explicitam sugestões de melhoria para uma convivência respeitosa entre todos/as independente de raça/gênero/classe social, por exemplo.

Depois, elaboramos o quadro de recomendações implícitas, que diz respeito ao que o/a participante deixa subentendido como melhoria, segundo as interpretações da pesquisadora. Concluídas estas fases de sistematização das falas, retornamos os dados aos participantes para consensuar o que foi falado, ou seja, partimos para um diálogo para interpretações intersubjetivas. Assim, ao final desta pesquisa apresentamos um quadro, o qual organizamos seguindo a análise básica, com a finalidade de cruzarmos os dados obtidos em toda a coleta, relacionando categorias/temáticas e uma síntese com todas as recomendações consensuadas. Como já explicitado pela metodologia, foi utilizado na pesquisa o nível básico de análise no qual se identifica categoria/tema e as dimensões básicas: fatores transformadores e fatores obstaculizantes. Sendo assim, utilizamos como categorias sistema e mundo da vida e as dimensões as já explicitadas. O quadro final relaciona as temáticas elaboradas às categorias e também neste buscamos apresentar quantas vezes cada elemento apareceu durante a coleta de dados. Este quadro pode, assim ser exemplificado.

	<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>
<b>Fatores transformadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Obstáculos</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

A partir deste quadro pretendemos apontar ações futuras que poderão ser adotadas por professoras/es, escolas, Comunidades de Aprendizagem e Secretaria de Educação que contribuam na constituição das identidades das crianças, principalmente das negras, foco do estudo, assim como a valorização da diversidade e respeito às diferenças.

## **CAPÍTULO 5 – DIÁLOGOS E CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO EU COM O OUTRO: UMA BUSCA DE IGUALDADE DE DIFERENÇAS**

*A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p.41)*

O mundo não é formado apenas por brancos, ou por brancos e negros. Daí a relevância de pensarmos a constituição positiva das identidades, uma vez que estas não acontecem em um plano isolado, mas na diversidade e nas diferenças que compõem a sociedade. O ser humano enquanto um ser social é um constructo histórico, cultural, social e político, que traz em seu corpo marcas que dizem qual a sua origem e qual o seu pertencimento étnico e racial.

A história da humanidade não se faz apenas de um homem ou de uma mulher, mas de muitos povos que representam diversos “tipos” de ser gente, de pensar, de falar, de se colocar no mundo. Apesar de muitas vezes vivermos um ideal de homem europeu, formamos-nos com o diferente e somos diferentes. A partir das nossas diferenças é que nos formamos brancos, negros, indígenas e tantos outros povos.

Como vimos em capítulos anteriores, a construção das identidades se dá na relação com o outro. E esta relação está permeada de valores culturais, sociais, históricos e ideológicos, que interferem na formação das identidades, principalmente dos grupos historicamente desfavorecidos que vêem sua cultura e sua identidade inferiorizadas por um tipo de cultura dominante.

A partir do outro, sei quem sou. E para ser eu, não preciso apagar o outro. Viver a igualdade de diferenças é ser respeitado nas diferenças e ter igual direito de oportunidades à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. É enxergar na diversidade a riqueza humana e as possibilidades de transformação daqueles e daquelas que se colocam em diálogo e reflexão.

Viver a igualdade de diferenças é buscar a superação de vivências de práticas racistas e discriminatórias. É considerar o desenvolvimento de todas as culturas e identidades. É a busca pelo convívio respeitoso e o diálogo entre as diferenças em todos os espaços sociais, inclusive na escola. Contudo, sabemos que práticas de superação das desigualdades sociais, étnicas e raciais são desafios postos à nossa sociedade e, no caso específico deste trabalho, à escola.

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados e analisados com as pessoas participantes da pesquisa que, ao estarem no mundo e com os outros, expressam fatores caracterizados como obstáculos para uma convivência respeitosa entre as diferenças no espaço escolar e apontam caminhos para a superação do que se põe como obstáculo para a constituição positiva das identidades, estando em destaque, aqui, a identidade negra<sup>65</sup>.

Para dar continuidade ao diálogo e às análises sobre o ser diferente, sobre a igualdade de diferenças, a constituição das diferentes identidades e as possibilidades para a valorização e afirmação das identidades no espaço escolar, bem como da diversidade, iniciamos este capítulo com a apresentação da professora da sala de aula investigada. Em seguida, destacamos as temáticas que sobressaíram dos dados com base nos relatos comunicativos da professora e das coordenadoras da escola. Para finalizar, retomamos falas da professora que refletem seu processo de transformação frente às relações étnicas e raciais no decorrer da pesquisa.

Tanto no relato da professora quanto no das coordenadoras pedagógicas, emergiram temáticas em torno das quais os dados foram organizados, e a partir das quais buscamos destacar e analisar os elementos que apareceram como transformadores e os que apareceram como obstáculos, naquele momento, para a superação das desigualdades étnicas e raciais naquela Comunidade de Aprendizagem. Vale destacar que as temáticas surgiram a partir dos relatos, considerando a questão de pesquisa busquei contemplar no roteiro tanto da professora quanto das coordenadoras temas que ajudassem a responder a questão pesquisada, o que posteriormente caracterizei como temática já que para mim condiziam com o que queria expressar. As temáticas captadas nos diálogos com as profissionais foram:

- Comunidades de Aprendizagem
- Diversidade de gênero, raça e classe social
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03

---

<sup>65</sup> Nos dados e nos processos de análise realizada com os/as participantes, aspectos como classe social e relações de gênero foram trazidos em vários momentos como elementos que obstaculizam relações mais igualitárias. No entanto, como já explicitado, o presente estudo focalizou mais profundamente a questão racial, voltada à constituição da identidade da criança negra e demais identidades, bem como a constituição de convivência mais respeitosa e igualitária entre todos e todas. Também destacamos que há alguns parágrafos em que parte das falas ganha destaque, ora como elemento transformador e ora como obstáculo, o que significa a não predominância de elementos de uma única natureza (transformadores ou obstáculos). Em alguns momentos, as falas apresentam elementos nos quais podemos identificar possibilidades de mudança, mas também outros elementos que se colocam ainda como obstáculo.

Vale ressaltar que buscamos nesta parte do trabalho um diálogo entre todos/as (participantes, pesquisadora e teóricos/as), que nos ajudasse a responder a questão de pesquisa, com um olhar voltado às contribuições da aprendizagem dialógica para a constituição positiva da identidade negra. Importante lembrar que este não é um trabalho realizado apenas por uma pessoa, mas por diferentes pessoas que, juntamente com a pesquisadora, e apoiado na teoria, é fruto de reflexão e análise dialogadas sobre a realidade ali vivida e possibilidades e necessidades para a sua transformação.

### **5.1. A professora e o seu olhar frente à diversidade**

A professora Patrícia é uma mulher branca, com 26 anos e morava na cidade de São Carlos, por época da realização da pesquisa. Fez o curso de Pedagogia em Universidade Pública Federal, na mesma cidade da escola, o qual concluiu em 2003. Quanto ao início da carreira, a professora, durante o relato comunicativo de vida, aponta que ele não foi fácil:

Eu entrei na prefeitura em 2004, foi aqui que eu comecei, nunca tinha trabalhado antes em outro lugar e o começo foi muito difícil. Eu sempre trabalhei nesta escola, a gente tinha passado no concurso e eles chamavam para trabalhar como Admitida em Contrato Temporário (ACT), pela lista do concurso. (§05.RC - Professora Patrícia)

Segundo Patrícia, num primeiro momento, sua primeira experiência em sala de aula não foi muito positiva,

Foi muito difícil quando eu desci aqui na escola, porque a diretora, na época, era outra. Ela me disse assim: Ah! Você pegou uma terceira série e tem uma aluna deficiente visual na sua sala, mas você não precisa ficar preocupada, porque a Bianca é muito esperta e tem uma máquina de braille, depois você conversa com a professora do ano passado e aí vocês se entendem para você aprender como usa. Eu entrei em pânico! (risada). Eu falei: Meu Deus! Eu estou no lugar errado, o que vou fazer agora? (§05.RC - Professora Patrícia)

Mas, depois, venceu os obstáculos e disse que aprendeu muito, efetivou-se na rede municipal de ensino em 2006, onde era professora ainda em 2008, ano da coleta de dados.

(...) Enfim, venci, não era nada daquilo que eu pensava, uma criança completamente incluída na sala, com uma autonomia que até hoje a gente se

pergunta: como? Como ela conseguia fazer tudo sozinha? E aprendi o braille, não tinha nada de difícil e foi, trabalhei com essa turma dois anos, 3ª e 4ª séries (...) (§05.RC - Professora Patrícia)

Para ela, a instituição na qual se formou, pensando as relações étnicas e raciais, não lhe deu muitos subsídios para lidar com tais questões,

Não, não tinha, uma disciplina que falava sobre isso, especificamente sobre isso, algumas aulas abordavam o tema diferenças, mas, assim, muito superficialmente, comentava, mas não era uma coisa focada. (§04.RC - Professora Patrícia)

A professora Patrícia se coloca como uma pessoa engajada no trabalho proposto pela escola. Relata sobre seu dia na escola, o qual considera bom e que se sente útil,

Tenho o trabalho com as crianças, também trabalho com o apoio no período contrário, sempre trabalhei, desde quando entrei aqui, sempre trabalhei com apoio com as crianças. Participo das reuniões de conselho e comissão gestora e comunidades [de aprendizagem] que acontecem juntas. Eu acho que meu trabalho é importante. É bom. Eu me sinto bem em participar das coisas que a escola propõe, que não seja só na sala de aula; então eu acho que eu me engajo para fazer acontecer algumas coisas aqui na escola. (§06.RC - Professora Patrícia)

Quanto à turma para a qual lecionava no ano da pesquisa, coloca que foi um desafio para sua carreira e descreve sua turma, destacando alguns aspectos que julga ter tido dificuldade para lidar:

Terceiro ano (...). Essa sala de aula, eu acho que foi o maior desafio que eu tive até hoje na carreira, desde quando eu estou aqui, porque ela tem uma coisa, uma peculiaridade que as outras não tinham. Essas crianças, eu acho que elas são muito críticas. Elas não são pacíficas, do tipo o que eu falei: a gente vai fazer isso. Elas reclamam e argumentam. Elas estão muito mais centradas na escola e eu acho engraçado porque é a primeira turma de 1º ano que veio para a escola, e nós conversamos. Eu, particularmente, acredito que foi uma conquista muito grande, essa turminha de 6 anos está dentro do fundamental agora [referência ao ensino fundamental de nove anos], porque eu acho que isso promoveu para ela um crescimento muito grande e como a gente via esse 3º ano, que eram alunos que eu já conhecia, que tinha contato, que foram alunos durante dois anos da profa. Jéssica. Então, nós trabalhamos juntas quando essas crianças ingressaram na escola, porque eu também tinha a mesma turma. Aí, no ano passado, acompanhei a sala por conta do apoio e de repente, esse ano essa sala é minha. (...) foi um desafio, porque eu nunca tinha trabalhado com a série, os conteúdos que a gente trabalhou e abordou eram diferentes. Mas, assim, pelas crianças mesmo! Eram crianças que eu percebi algumas uniões, eu acho que as outras salas que eu tive, elas eram mais unidas de modo geral; essa tinha grupinhos fechados, entendeu? E

assim, bem fechados; isso me incomodava um pouco e isso foi uma outra coisa que me incomodou bastante, porque era esse grupo fechado (como você comentou da Joana), ela teve um pouco de dificuldade de entrar no grupo, mas ela conseguiu entrar em outro, acho que talvez, no final do ano, esses grupos estavam começando a tentar se integrar por conta dos brinquedos que elas traziam. Mas mesmo assim, acho que precisaria ter um trabalho para elas ficarem mais unidas. Então, esses foram dois pontos que marcaram muito: essa questão dos grupos e da liderança. Tinha uma aluna muito forte nessa questão da liderança. Eu sentia na Grazi que ela era uma liderança para a sala e tinha pico; eu acho que muitas vezes ela era uma liderança positiva e, algumas vezes, uma liderança negativa, porque ela estava começando a apresentar alguns comportamentos diferentes. Então, ela era uma aluna muito esperta e, muitas crianças queriam acompanhar, mas também tinha hora que ela mentia, ou aprontava alguma coisa, que daí as crianças também queriam acompanhar. Só que, disso, ela se saía muito bem (rs). E os outros se encrencavam (rsss). Então, foi uma coisa que eu particularmente acho que não consegui lidar com isso. Demorei um pouquinho para compreender. (Parte do relato na íntegra - Professora Patrícia)

Destacamos que estas falas vêm ao encontro do que aborda Mello (1998), quanto à dicotomia que há entre “tornar-se professor” e “ser professor”. Duas possibilidades muito diferentes e distantes, e cuja passagem exige daquele que deseja “ser” professor dedicação, esforço, trabalho, persistência, luta, reflexão sobre a prática e tantas outras coisas que a profissão abarca e exige.

Nesse sentido, podemos observar que Patrícia coloca-se frente aos desafios do ser professora, mesmo diante da inexperiência do início de carreira, não desanimando e procurando soluções para vencer os obstáculos que foram surgindo durante a sua trajetória de trabalho. Contudo, essa não é uma dificuldade apenas da professora, mas de todos/as que iniciam sua carreira docente, que estão no momento da descoberta e da luta pela sobrevivência profissional, o que implicará maior predominância de um ou outro será o apoio da instituição escolar. (MELLO, 1998)

Para Mello (*ibid*), são muitos os fatores que influenciam o início da docência, dentre esses, ganha destaque a infinidade de diferenças com as quais o/a docente tem de conviver e aprender a lidar em sala de aula. Diferenças que caracterizam cada estudante na sua forma de ser e atuar, diferentemente daquele/a aluno/a genérico vislumbrado nos cursos de formação.

Em conformidade com o que aponta Mello (1998), as falas da professora caminham ao encontro do aprender a fazer, descobrir e, muitas vezes, sobreviver profissionalmente frente aos desafios de uma sala de aula; desafios que incluem não apenas o domínio de conteúdo, mas lidar com toda a diversidade presente no contexto escolar. Neste

sentido, destacamos que durante a sua formação no ensino superior a professora não teve um estudo específico sobre diversidade, respeito às diferenças e relações étnicas e raciais. Segundo a professora, o assunto das diferenças era abordado em algum momento ou outro, muito superficialmente.

Com base em Gomes & Silva (2002), a partir do momento que entendemos a educação escolar como parte integrante do processo de humanização, socialização e formação, esta não se dissocia dos processos culturais, de construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. Assim, este propósito deve ser considerado em todos os níveis de ensino.

Conforme as autoras (*ibid*), faz-se importante manter uma conexão entre a formação inicial recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade profissional. Pensando a questão da diversidade, esta é considerada um desafio para o campo da educação, que tem como tal articular formação docente e diversidade étnica e cultural.

Gomes & Silva (2002) chamam a atenção de que há diferentes perspectivas no campo da formação continuada de professores/as e, dentre tantas, destaca que algumas têm voltado seus estudos para as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a formação de professores/as reflexivos/as e de novas mentalidades. Isto vem contribuindo para reconhecer a diversidade étnica e cultural como uma questão que precisa ser articulada à formação dos/as docentes e às práticas educativas escolares e não-escolares.

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. (...) Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES & SILVA, 2002, p.19)

Segundo Gomes & Silva (*ibid*), apesar dos avanços sobre a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação continuada, esta questão ainda fica muito a critério do professorado, da sua sensibilidade e vontade de trabalhar com a temática. O que significa uma identificação pessoal, pertencimento étnico e racial, postura política, desejos e experiências cotidianas que despertam o interesse de alguns/as profissionais a inserir

a discussão na sua prática escolar. Este é um fato que irá aparecer mais adiante na fala de uma das coordenadoras.

Em acordo com as autoras, acreditamos que a diversidade étnica e cultural nos mostra os sujeitos sociais, sendo históricos e também culturais. Portanto, faz-se necessário repensar nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com práticas seletivas, fragmentadas, corporativas, sexistas e racistas ainda existentes de forma a contribuir para uma educação intercultural que dialogue e respeite as diferenças. (GOMES & SILVA, 2002) Reconhecer a diversidade “*é assumir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento, dos valores e das identidades. É assumir uma nova postura profissional*”. (GOMES & SILVA, 2002, p.27) É colocar-se como sujeito que faz história, seres históricos, portanto, seres da decisão, da ruptura, da opção. (FREIRE, 1996)

Com base na abordagem apresentada, acreditamos que pensar práticas educativas que superem as desigualdades étnicas e raciais dentro do espaço escolar ainda é um desafio, entretanto, também uma possibilidade. Considerar que a diversidade na escola é difícil, mas não é impossível, como foi apontado pelo/as autor/as e mesmo pela professora. Ao relatar a inserção da sua aluna com deficiência visual em sua sala de aula, vimos que a professora não se deixou levar pelos obstáculos do início da carreira, pela falta de apoio da direção escolar, pela inexperiência frente à diversidade e procurou formas para vencer os obstáculos e incluir sua aluna junto aos demais. Nas palavras de Freire (1996, p.79), *mudar é difícil, mas é possível*. Ao encontro do seu pensamento, encerramos este item retomando palavras da professora: *Enfim, venci (...)*!

## **5.2. A questão da diversidade e das diferenças na escola: um processo de transformação para as educadoras**

Como já foi apresentado, o falar e o viver as diferenças com foco na diversidade é um desafio que se põe à educação escolar, não somente, mas também. Desta forma, podemos perceber que o ser professor/a é um processo que exige formação ao longo da carreira. Exige sensibilidade, curiosidade, vontade de mudar e buscar novos conhecimentos. Aliás, esta é uma característica da professora Patrícia: a busca por saber mais o “*como fazer*”. Em conversas com a professora, foi possível perceber o quanto a questão da diversidade e das diferenças a acompanham ao longo da sua vida, primeiro como estudante, depois como docente.

(...) vamos dizer, assim, por aparência física, por exemplo, no meu caso, eu sempre fui muito alta e magra, então, tinha bastante problema com relação a apelidos, a ficar... como fala... zuar. Para mim, foi difícil nesse sentido, o que eu enfrentei como pessoa na escola foi isso, em relação ao tipo físico. Usava aparelho, o extra oral, aquele freio de burro; por conta disso sofri várias..., vou falar agressões, porque eu me sentia muito ofendida, mais nesse aspecto. Tinha amigas gordinhas, por isso, me incomoda tanto quando as crianças ficam colocando apelido umas nas outras! Não sabe como que é (o estereótipo) ruim, é muito ruim, às vezes é uma coisa que marca, não tem jeito. (§02.RC - Professora Patrícia)

A professora traz a questão das diferenças e da falta de respeito às especificidades de cada pessoa, seja pelos apelidos ou pelos estereótipos criados. A falta de respeito às diferenças, segundo a professora, deixa marcas e esta é uma experiência vivenciada por ela. Com base no seu relato, é indiscutível a relevância do diálogo sobre as diferenças no espaço escolar, para a convivência respeitosa entre todos/as de forma a superar também as desigualdades sociais, raciais, culturais, que não se encontram no mesmo patamar das diferenças pessoais, e não deixam de existir tanto na escola quanto na sociedade.

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa, procurando formas de como melhor abordar e trabalhar tais questões em sala de aula, construímos caminhos e diálogos que possibilitaram momentos de muita reflexão e questionamentos, tanto com a professora quanto com as coordenadoras – ressalto que bem mais com a professora, devido ao tempo que passamos juntas e das muitas conversas.

Passamos, a seguir, à análise das temáticas já citadas, com base nos relatos das participantes. Antes faço uma breve apresentação das coordenadoras da Comunidade de Aprendizagem “Solano Trindade” que se prontificaram a participar na investigação e cujo intuito ao fazer o relato com elas foi buscar compreender um pouco o trabalho da coordenação pedagógica frente às questões aqui abordadas. A coordenadora Jéssica é uma mulher branca, com 25 anos e morava na cidade de Ibaté, circunvizinha a cidade de São Carlos, por época da realização da pesquisa. Fez o curso de Magistério e é licenciada em História em Universidade Privada, na cidade de São Carlos, a qual concluiu em 2007. A coordenadora Débora é uma mulher branca, com 27 anos e morava na cidade de São Carlos, por época da realização da pesquisa. Fez o curso de Pedagogia em Universidade Pública Federal, na mesma cidade da escola, o qual concluiu em 2003. Agora a análise das temáticas.

Neste primeiro tema, destacamos os elementos transformadores e os obstáculos frente a Comunidades de Aprendizagem, considerando como eixo a aprendizagem dialógica e suas contribuições para a constituição positiva da identidade negra. Para cada temática, foi elaborado um quadro síntese, no qual destacamos os elementos transformadores e os

elementos que se colocam como obstáculos para a superação das desigualdades raciais e culturais, extraídos das falas das participantes com interpretação intersubjetiva.

Inicialmente, apresentamos algumas falas dos relatos para constituir os argumentos que desenvolvemos no texto; em seguida, discorremos sobre cada elemento, trazendo a teoria que nos ajuda a compreender melhor as perspectivas apontadas pela professora e pelas coordenadoras<sup>66</sup>. Encerramos cada item com um quadro síntese elaborado junto com as participantes já citadas.

### **5.2.1 Comunidades de Aprendizagem**

Em relação à proposta de Comunidades de Aprendizagem Jéssica aponta as contribuições da base teórica de Comunidades na sua vida e no seu trabalho junto à escola, Débora também concorda com a colega:

(...) contribui, ajuda para deixar uma pulga atrás da orelha, (rsrs) e para reflexão mesmo e é o que eu digo primeiro é uma mudança “interna” (Débora completa e Jéssica concorda) interna, de cada pessoa que participou do Comunidades, eu participei, primeiro acho que foi a reflexão, porque eu posso fazer e quero determinadas coisas e o outro não pode e não vai ter determinadas coisas? Espera, se a qualidade pode ser para mim, por que não pode ser para o outro? (§13.RC - Coord. Jéssica e Coord. Débora)

Nesta fala a professora Patrícia expressa contribuições de técnicas da metodologia comunicativa crítica, refere-se às sínteses realizadas nas observações comunicativas e como a partir desta prática as crianças passaram a tomar mais cuidado em suas ações frente aos colegas, diria que não por estarem sendo observados ou por eu escrever o que faziam, mas porque ao ler a síntese de suas ações podiam refletir sobre elas e em alguns momentos a professora ou eu fazíamos comentários em relação a síntese e as ações destacadas:

(...) quando você iniciou a leitura da síntese no final da aula, muitas vezes eu vi algumas crianças fazendo algumas coisas e que depois, às vezes elas até falavam desculpa Francisca ou desculpa fulano ou se não Francisca, não anota isso que eu já vou pedir desculpas, então, elas começaram entender algumas coisas, teve até dia delas falarem: ah, professora! Ainda bem que a Francisca não está aqui porque se não ela ia marcar, mas desculpa professora porque eu fiz isso. A Laís, vai vendo, desculpa fulano, eu fiz isso para você.

---

<sup>66</sup> Destacamos que para a apresentação dos quadros sínteses unimos em um único quadro os elementos tanto das falas da professora quanto das coordenadoras. Acabamos por rearranjar a ordem dos elementos apresentados.

Eu acho que elas começaram a se policiar um pouco, não que elas não façam mais, elas fazem, mas que elas já começaram..., elas fazem, mais depois elas pensam! E algumas crianças conseguem se policiar, então tem criança que vai xingar, aí a hora que abriu a boca para xingar, deixa, deixa, entendeu (...)  
(§33.RC - Professora Patrícia)

A proposta de Comunidades de Aprendizagem possibilita a aproximação e participação dos familiares no espaço escolar, assim como de diferentes pessoas dentro da escola, tanto na sala de aula quanto nas reuniões de Comissões Mistas e Gestoras o que traz muitas contribuições para a aprendizagem das crianças, bem como, para o planejamento e melhoria da escola. A participação de diferentes pessoas dentro da escola torna a diversidade presente e percebida por todos/as, inclusive pelas crianças o que torna também a aprendizagem mais rica. A diferença faz parte da diversidade e não joga contra, dessa forma com as diferenças nos constituímos. Os princípios da aprendizagem dialógica são a base para as transformações que vão ocorrendo no espaço escolar e nas relações entre escola/comunidade/familiares/alunado.

(...) quando lembramos os princípios, eu acho que ajuda sim, acho que o trabalho de Comunidades ajuda a pensar não só esta questão, mais muitas outras, quando te faz pensar que todos têm algo para contribuir, neste sentido. Eu acho que abre um leque, de como você pode fazer e como você pode fazer com que os outros façam, eu realmente, não estou me fazendo muito clara. Deixa reformular, eu acho, quando Comunidades coloca estes princípios e quando estes princípios começam a ser postos em prática e que as outras pessoas vêm para escola e que as Comunidades abre isso ou seja pessoas da universidade ou que seja pessoas da própria comunidade, eu acho que facilita esse relacionamento e aí as pessoas conseguem perceber a diversidade que vem de fora, que são conhecimentos diferentes, pessoas diferentes e elas conseguem, como as crianças conseguem, elas percebem muito rápido o que os outros sabem diferente delas ou não. (§32.RC - Professora Patrícia)

Quanto aos elementos que aparecem como obstáculo para a prática da aprendizagem dialógica as participantes destacam a dificuldade de vivenciar seus princípios, principalmente o da igualdade de diferenças. Apesar das mudanças e contribuições destacadas pela professora e coordenadoras, estas apontam que têm dificuldade em colocar em prática os princípios da aprendizagem dialógica e torná-la uma prática efetiva entre seus/as alunos/as. O que significa que a proposta de Comunidades de Aprendizagem não acontece do dia para a noite, como já explicitado anteriormente e em outros momentos, exige abertura, disposição, mudanças internas e externas, participação de todos/as escola/comunidade e apoio de órgãos públicos, no caso específico Secretaria da Educação.

Para Patrícia o princípio de igualdade de diferenças é o que implica maior desafio na aplicabilidade, pois é difícil pensarmos viver a igualdade de diferenças em uma sociedade tão desigual, nesse sentido a professora expressa sentimentos e questionamentos:

*Igualdade de Diferenças*, é um nome tão pequenininho, são duas palavrinhas, mas que você, como vou te explicar, são só duas palavras que às vezes, o próprio nome já diz, mas se a gente for falar quanta coisa cabe nessas duas..., nesse princípio, com o nome tão pequenininho, eu acho que às vezes eu tenho medo que eu não consiga ver. Eu acho que às vezes, por conta de tudo, acho que acaba caindo tudo no mesmo lugar, mas de tudo que escuto, eu penso se temos feito essa coisa da igualdade das diferenças mesmo, se temos respeitado isso e às vezes acho que se a gente tem feito, como? E aí fico pensando que... será que eu sei? Como nós estamos fazendo? Eu penso muito quando as pessoas vêm para cá, eu acho que as tornamos iguais, assim quando elas vêm ajudar nos grupos interativos, eu vejo nessa parte, pensar como temos feito com os alunos (...) (§47.RC - Professora Patrícia)

Ao encontro do que expressa Patrícia em relação à dificuldade de viver ou ver o princípio de igualdade de diferenças Jéssica aponta a dificuldade de viver os princípios da aprendizagem dialógica no coletivo:

Agora o trabalhar... é difícil mesmo, nós conversamos e eu bato naquela questão, tem coisa que conseguimos no grupo, conversar, discutir, buscar argumentos para solucionar, tem coisas que vão além dos nossos poderes mesmos. (§13.RC - Coord. Jéssica)

Com base nas falas das participantes, Comunidades de Aprendizagem se coloca como uma proposta que busca caminhos para uma convivência mais respeitosa, igualitária e uma educação de qualidade a todos/as com igualdade de diferenças, ou seja, o igual direito de ser diferente e ter igualdade de condições para uma educação de qualidade. Contudo, mostra também que este é um processo que exige tempo e a *paciência impaciente* de Freire (2006), uma vez que, implica mudanças no jeito de ser, viver e fazer escola. Como explicitado pelas participantes, é uma mudança primeiramente interna, o que implica transformação de cada pessoa envolvida em uma Comunidade de Aprendizagem, não é apenas dizer “*sim*” à proposta, mas é toda uma reconfiguração do pensar escola e suas relações com o entorno, familiares e alunado. Implica um viver e estar na diversidade, no respeito às diferenças, no diálogo igualitário, nos conflitos e tensões do ser diverso, sem negar ou anular o diferente, mas buscando conjuntamente as melhores formas para uma convivência respeitosa e mais igualitária entre todos/as.

A seguir, sintetizamos, no quadro III, os elementos transformadores e os obstáculos indicados pela professora e pelas coordenadoras participantes da pesquisa, sobre Comunidades de Aprendizagem.

### Quadro III - Comunidades de Aprendizagem

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A proposta de Comunidades de Aprendizagem traz transformação pessoal e profissional.</li> <li>– Abertura e aceitação dos/as colegas frente às atividades de sala de aula proposta em Comunidades de Aprendizagem.</li> <li>– O grupo de professores/as tenta viver os princípios.</li> <li>– Escolas que são Comunidades de Aprendizagem as pessoas se esforçam muito para que o ensino seja de boa qualidade.</li> <li>– Os princípios da aprendizagem dialógica, possibilitam a participação de diferentes pessoas dentro da escola.</li> <li>– Participação de familiares e crianças nas reuniões de Comissões Gestora e Mista.</li> <li>– A presença de diferentes pessoas, com diferentes formações, enriquece a aprendizagem das crianças.</li> <li>– Técnica da metodologia de pesquisa (observação comunicativa) auxiliou na mudança de comportamento das crianças.</li> <li>– A base teórica de Comunidades de Aprendizagem aumenta a expectativa em relação a aprendizagem e aos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pouco envolvimento dos/as colegas nas reuniões de Comissões Gestora e Mistas.</li> <li>– Envolvimento restrito de quem está diretamente ligado/a à Pesquisa FAPESP/CNPQ.</li> <li>– HTPC pouco tempo para compartilhar e aprofundar estudos sobre a proposta Comunidades de Aprendizagem.</li> <li>– Igualdade de diferenças é um princípio difícil de ser vivido.- Dificuldade dentro da proposta de Comunidades de Aprendizagem pensando também na transformação dos/as seus/as estudantes.</li> </ul>
9 elementos, 12 menções	5 elementos, 6 menções

Diante dos elementos transformadores, ou seja, aqueles fatores que favorecem um novo olhar sobre as relações dentro e fora da escola, destacamos a aprendizagem dialógica, bem como a proposta de Comunidades de Aprendizagem como um processo de mudança de hábitos, atitudes e formas de se relacionar escola/comunidade. A partir da proposta de Comunidades de Aprendizagem e da sua base teórica, com destaque a “aprendizagem dialógica”, o professorado passa a ter uma nova forma de agir, olhar e estar com as pessoas do entorno, com os/as estudantes e entre si, dá subsídios para pensar novas formas de relações dentro e fora da sala de aula, eleva as expectativas em relação ao alunado e a comunidade de entorno e valoriza a diversidade.

### 5.2.2 *Diversidade de gênero, raça e classe social*

Quanto à diversidade de gênero, raça e classe social, a professora e as coordenadoras muitas vezes não se davam conta que exerciam ações que favoreciam a diversidade de um modo geral e que o tabu está ligado mais em específico à questão racial, evidenciando a permanência, no discurso, do mito da democracia racial, que acaba por silenciar as diferenças, principalmente étnicas e raciais.

Como esta temática apresentou um número expressivo de elementos obstaculizadores, vamos aqui nos debruçar um pouco mais em sua análise. Iniciamos com os três primeiros elementos que dizem respeito ao ser negro, a identidade da criança negra e como esta questão verdadeiramente se põe como obstáculo, seja para a professora, seja para as coordenadoras.

(silêncio) a diversidade dentro da escola, pensando aqui na Solano Trindade. Eu acho que a maioria das crianças, a maioria, a maioria mesmo, das crianças, elas são negras, a maioria não é? Ou é mistura. E a maior dificuldade que eu vejo aqui é de auto-aceitação das crianças. Então, às vezes, um xinga o outro de negro, só que quem xingou também é negro! É um problema que eu acho talvez das crianças de auto-aceitação. (§17. RC - Professora Patrícia)

Diante desta fala destacamos a identidade negra como algo não resolvido pelas crianças no espaço escolar. Podemos perceber como o tributo recai fortemente sobre elas que, mesmo sendo negras em sua maioria, negam-se e não se aceitam.

Apesar da professora e das coordenadoras dizerem que não sabem como trabalhar esta questão, o que vemos como positivo, no sentido de admitir “*não sei e agora estou pensando como*”, as educadoras, em alguns momentos, não se dão conta de que o problema não está nas crianças, e sim num sistema educacional que pouco vive a diversidade e não favorece a valorização do negro na escola. O que nos leva a questionar: como existir uma auto-aceitação do ser negro pelas crianças em um espaço no qual elas não são reconhecidas?

(...) no que tange a diversidade, não tenho porcentagem, mas eu sei que grande parte das crianças da Solano Trindade é negra, declaradas negras e mais, vejo isso como algo não bem resolvido. Ainda tem coisas que precisamos trabalhar, mas eu particularmente ainda sinto um pouco de dificuldade, para mim, eu vejo isso como muito natural, para mim é muito natural, mas trabalhar, conseguir melhoras, eu ainda tenho um pouco de dificuldade, mas vejo que para algumas crianças, isso ainda é uma coisa a se resolver. (§5. RC - Coord. Débora)

A escola pouco tem de negritude ou africanidades, mesmo quando expressa um número elevado de negros, como as próprias educadoras apontam e dados anteriormente apresentados. A escola Solano Trindade tem uma maioria de crianças negras, no entanto, a sua realidade em relação ao racismo, preconceito e discriminação não foge muito do que aparece em escolas com outras realidades e um número menos expressivo de negros. Sem querer culpabilizar as participantes, mas ilustrar, a partir das suas falas, a existência do silêncio perverso no qual vivemos e a partir do qual anulamos as diferenças, principalmente o ser negro na nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas.

(...) mas eu vejo, das próprias crianças que são negras, às vezes elas se afastam um pouco, que elas se consideram diferentes, às vezes elas se afastam um pouco, algumas, não todas (...) (§19.RC - Professora Patrícia)

O fato das crianças negras se afastarem, só reforça o argumento de que elas não se vêm no espaço escolar e sentem o preconceito que perversamente está silenciado, mas não anulado. Pois o silêncio do preconceito racial, a sua sutileza social mascara as relações raciais como harmônicas, sem tensões ou conflitos, tanto no espaço escolar quanto no social. No entanto, as falas demonstram que há o discurso do natural, do comum, mas que de fato tudo fica neste discurso e que as ações são outras, o que pouco favorece a constituição positiva da identidade negra ou ainda das diferentes identidades raciais, culturais, etc.

(...) eu acho que a gente ainda precisa de uma formação nesse sentido, Fran. Nesse sentido mesmo, de até como trabalhar, porque é o que comentamos: nas Comunidades tem muita base teórica, de sensibilizar, de entender que é importante, dá uma segurança para trabalhar, mas às vezes nós não conseguimos caminhar muito, ficamos um pouco travadas por questões mesmo, que já comentamos, sociais, que é muito arraigado, que é muito enraizado ainda. Então, nós vamos lutando, mas eu sinto que ainda falta uma formação que possa discutir mais o assunto, que possa trocar experiências, que possa conversar mais sobre isso. O sentido que eu digo de velado. É no sentido de que, às vezes, por conta das coisas que temos para fazer, isto acaba ficando mascarado, sabemos que acontece, mas às vezes não conseguimos trabalhar efetivamente com isso. Não que a gente não veja como já foi comentado que vê, mas às vezes não conseguimos, não conseguimos trabalhar, não conseguimos produzir para que isso mude, para que tenhamos uma mudança significativa mesmo! E as crianças sofrem, as crianças sofrem por isso... (§22. RC - Coord. Débora)

E aí outro obstáculo para pensarmos a valorização das diferentes identidades no espaço escolar é a questão da formação do/a docente frente à diversidade, a igualdade de

diferenças, o direito de ser diferente e respeitado. Enquanto seres sociais e históricos, estamos carregados de traços que nos identificam como pertencentes a uma determinada cultura, raça, religião, gênero, etc. Diante das falas das educadoras percebemos que a formação inicial e continuada frente a estas questões se colocam muitas vezes como obstáculo e estagnação. *O como fazer* torna-se um problema e, diante dele, se faz muito pouco, o que não garante um espaço de diálogo sobre as diferenças enquanto parte da riqueza humana, fortalecendo um olhar sobre as diferenças como um problema que não se adéqua ao “tipo padrão” de ser homem e de ser mulher.

(...) menina tem que fazer isso, menino tem que fazer aquilo, o menino tem que brigar, o menino tem que xingar, ele tem que ser de certa forma mais agressivo e, se ele for diferente disso... Ah! Ele vai sofrer bastante, porque as crianças vão ser bem cruéis na hora de falar. Eu vejo, porque, tem um caso aqui na escola. Então, eu observo, não é na minha sala, mas observamos bastante, assim, pela atitude do menino ser diferente, as crianças comentam, as pessoas comentam, não só as crianças; de modo geral comentam. E ele não é bobo, e ele sabe que as pessoas falam e se incomoda. E eu acho que isso marca bastante (...) (§18. RC - Professora Patrícia)

Podemos constatar, por meio da fala da professora, como o espaço escolar está imbuído do social, dos seus preconceitos e discriminações raciais, culturais, sexuais, etc. A escola está mergulhada no discurso de que todos/as são iguais, no entanto, a igualdade, muitas vezes proclamada na instituição escolar, vira sinônimo de homogeneização e não de igualdade. Vivemos em uma sociedade desigual e que todos/as têm, ou melhor, devem ter igual condição de direito. Por isso, ao falar de igualdade, a palavra se põe como obstáculo, pois sabemos que uma maioria não vive em condições de igualdade no espaço escolar e nem no social amplo. Não queremos minimizar toda a complexidade que está em volta da igualdade de diferenças e, conseqüentemente, da diversidade no espaço escolar; queremos chamar a atenção para o fato de que ela existe e, enquanto fingirmos que tratamos destas questões ou deixarmos a cargo apenas daqueles que têm mais afinidade e vontade de tratá-las, estaremos marcando e excluindo a vida de muitas crianças que sofrem e têm sua auto-estima rebaixada por não serem reconhecidas no âmbito escolar.

Nesta temática, destacamos os fatores transformadores e aqueles que aparecem como obstáculos frente à diversidade de gênero, raça e classe social. Lembrando que focalizamos a análise na questão racial e com base nas falas da professora e das coordenadoras. Entendemos fatores transformadores todos os elementos que favorecem o diálogo e o respeito às diferenças, e que percebe na diversidade a riqueza humana de forma a

valorizar as diferentes identidades. Os fatores obstaculizadores são aqueles que impedem o respeito à diversidade, o direito de viver as diferenças e reproduz o discurso da igualdade como homogeneização, apagando ou anulando as diferenças.

#### Quadro IV - Diversidade de gênero, raça e classe social

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Altas expectativas em relação às crianças.</li> <li>– Reflexão e questionamentos frente à questão da diversidade na sala de aula.</li> <li>– Professora buscou o trabalho sobre diversidade e relações étnicas e raciais.</li> <li>– Percebe que a comunidade de entorno da escola, é uma comunidade com um diferencial e a que a maioria das crianças que freqüentam a escola são negras.</li> <li>– Diversidade é um fator positivo.</li> <li>– Importante discutir sobre as diferenças.</li> <li>– Há Professora na escola trabalhando as diferentes culturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A criança negra não se reconhece no espaço escolar.</li> <li>– Crianças negras procuram se afastar das demais.</li> <li>– A questão do ser negro entre as crianças não é bem resolvida.</li> <li>– As relações de gênero são postas pelo que dita a sociedade.</li> <li>– Discriminação frente ao ser diferente raça e gênero.</li> <li>– Peculiaridade da comunidade de entorno e das crianças.</li> <li>– Discurso de igualdade.</li> <li>– O diferente causa aversão às pessoas.</li> <li>– Condição sócio-econômica dos/as responsáveis pelas crianças.</li> <li>– Crianças da escola apresentam comportamentos que difere do padrão esperado pela sociedade.</li> <li>– Falta de compromisso do/a professor/a com o seu trabalho.</li> <li>– Cair no assistencialismo, trocar o papel de educador/a para cuidador/a.</li> <li>– Escola percebe as diferenças que existem em seu interior, mas não fala sobre a mesma.</li> <li>– A escola cai no discurso, “modismo” sobre a diversidade.</li> <li>– Falta formação e conhecimento teórico para o professorado trabalhar com a diversidade, principalmente a racial.</li> <li>– Não tem momentos de diálogo e trocas de experiências para falar sobre diversidade.</li> <li>– A questão da diversidade de gênero, raça e classe, fica em segundo plano dentro da escola.</li> <li>– As diferentes identidades não são dialogadas no espaço escolar.</li> <li>– A diversidade é vista como um problema a ser trabalhado, vivido e dialogado.</li> <li>– Há estagnação frente ao trabalho efetivo sobre diversidade racial e cultural.</li> <li>– Não há envolvimento do corpo docente sobre trabalhos que abordem a diversidade, fica muito a cargo de cada professor/a.</li> <li>– Não há momentos de trocas de experiências, diálogo e estudo coletivo sobre diversidade.</li> <li>– Trabalho da coordenação exige prioridades que acaba pormenorizando ou deixando para segundo</li> </ul>

	plano a questão da diversidade. – Falta subsídios, elementos concretos e apoio para o professorado trabalhar as questões da diversidade. – A sociedade, assim como a escola não vive a igualdade de diferenças.- A sociedade é uma das barreiras que dificulta falar sobre a diversidade. – O preconceito é camuflado e as diferenças são banalizadas.
7 elementos, 6 menções	27 elementos, 24 menções

Dos elementos transformadores apontados neste quadro-síntese, podemos perceber o reconhecimento da importância da diversidade no espaço escolar, bem como do diálogo para se viver o respeito às diferenças tanto por parte da professora quanto das coordenadoras. No caso da professora, destacamos a percepção da existência da criança negra e as preocupações e questionamentos frente às diferenças do alunado. As coordenadoras destacam a relevância de se ter presente a diversidade na escola. No entanto, chamamos a atenção para os fatores obstaculizadores, a proporcionalidade em que aparecem. Diante do quadro-síntese, podemos constatar que a questão da diversidade, seja racial, cultural, social, sexual, etc., ainda não é bem resolvida no espaço escolar e, ao mesmo tempo que falta formação aos profissionais da escola, o silêncio causa estagnação frente ao ser diverso.

O que procuramos analisar frente à temática apresentada, focando em específico a questão racial, foi o quanto ainda precisamos de ações que dêem visibilidade e mais que isso, garantam o diálogo frente à diversidade e as diferenças que constituem a escola de forma a valorizar as diferentes identidades. Neste sentido, passamos ao tema sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Lei 10.639/03 que vem como um caminho para se pensar ações mais efetivas sobre as questões apresentadas.

### ***5.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03***

Neste tema analisamos como a professora e as coordenadoras vêem a importância e a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como, da Lei 10.639/03. Destacamos como fatores transformadores as diretrizes e a lei citada caminha ao encontro das temáticas apresentadas anteriormente, pensando a igualdade de diferenças, a valorização da história e cultura negra, assim como, de outros povos que

fazem parte do contexto histórico e social do nosso país. Os elementos que aparecem como obstáculos são aqueles que impedem a efetivação e aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como e da Lei 10.639/03, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo.

A coordenadora Jéssica declara sobre o tema:

(...) enquanto professora acho que mudou a questão até mesmo do trabalho da história, pensando a história do negro agora, porque era só a questão da escravidão, aquela coisinha tonta de porque eles trouxeram isso e isso. Não, não é isso que deve ser trabalhado, lógico que todas as culturas têm as suas contribuições, mas é algo maior, eu acho que entra nos conceitos de Comunidades, é pensar para a melhoria de todos, para a qualidade de vida de todos, acho que vai mais nesse sentido. (§19. RC - Coord. Jéssica)

Conforme as falas da coordenadora a lei ajuda a repensar o ensino de história e traz um novo olhar sobre o trabalho na sala de aula, de modo a valorizar a identidade da criança negra, pois a proposta da lei está além de datas comemorativas e da história do negro escravizado.

A coordenadora Débora entende:

(...) acho que é a mesma coisa, de pensarmos em como trabalhar mesmo a identidade das crianças! Como vou querer que um aluno meu se identifique com algo que é sempre colocado como ruim, como era o escravo..., como algo que não é bom, como posso querer que os meus alunos a maioria negra se identifique? Eles não vão se identificar, então assim, a gente pensar em como abordar os conteúdos, como trabalhar os conteúdos, o que selecionar para trabalhar e conseguir realmente algumas mudanças! (§20. RC - Coord. Débora)

A lei 10.639/03 não traz apenas a inserção de novos conteúdos, mas exige um novo pensamento e ação sobre a história do povo negro brasileiro e dos povos africanos nas instituições de ensino em todos os níveis. O que significa para as coordenadoras e para a professora selecionar melhor os conteúdos, abordá-los de forma condizente com a realidade negra, valorizando sua história e cultura, assim como, dos povos indígenas, não ficando um ensino limitado apenas a datas históricas e cívicas, mas tornar parte integrante do cotidiano escolar.

A coordenadora Jéssica acrescenta:

(...) e também não trabalhar só em datas cívicas, (Débora: isso), um trabalho contínuo, um trabalho que surgiu um assunto na sala, vamos conversar, debater, olha dia 22, não, hoje só vamos conversar disso e aí esquece, acaba acontecendo situações na sala que acaba não sendo resolvidas, mas trabalhar... (§21. RC - Coord. Jéssica)

Quanto aos fatores obstaculizadores apenas a professora faz alguns destaques: considera que o seu conhecimento e formação obtida pela Secretaria da Educação foram insuficientes para desenvolver trabalhos em sua sala de aula, uma vez que, tem dúvidas sobre a aplicação do documento. Acredita que a lei 10.639/03 perde seu valor se não for bem aplicada e continuar um ensino empobrecido sobre a história e cultura dos povos negros brasileiros e africanos, pois, para ela, ainda persiste um estudo apenas a datas comemorativas que sequer abordam a história da África o que é considerado pela professora muito pouco.

A professora Patrícia tece a seguinte consideração:

(...) eu acho que às vezes fica uma coisa muito distante delas, eu acho que a lei nesse sentido, se isso realmente for trabalhado, depende também de que forma, porque também se for só para falarmos, oh! No dia 13 de maio... e no dia 20 de novembro... Para mim ainda é o que está acontecendo, então, acho que ainda fica muito pouco. (§29. RC - Professora Patrícia)

Diante da fala da professora há uma preocupação com a aplicabilidade da lei. A professora acredita em sua relevância, mas chama a atenção para a forma como será o trabalho dos conteúdos na sala de aula, pois vê que da implementação da lei até os dias de hoje pouco foi modificado na prática. Coloca que não se sente segura para desenvolver o trabalho com base na lei e mais uma vez aponta a falta de formação frente à temática da diversidade e da questão racial. As coordenadoras também indicam que o trabalho sobre tais assuntos ainda fica muito a cargo do/a docente que sente vontade e tem sensibilidade para desenvolver o tema, não havendo até agora um comprometimento mais sério por parte dos/as docentes, gestores/as e da própria Secretaria de Educação para efetivar a aplicabilidade da temática conforme rege a lei 10.639/03<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Quando nos referimos a um comprometimento mais efetivo, estamos pensando em um trabalho coletivo que envolva todos os profissionais da educação, pois sabemos que há práticas isoladas de pessoas comprometidas com uma educação na diversidade e que a própria Secretaria de Educação promove ações para o mesmo em parcerias com outras instituições como mostra o trabalho. No entanto, ainda são ações isoladas que precisam ganhar força e se disseminar por todo o contexto escolar do município de forma a atingir todos/as os/as agentes educacionais (docentes, gestores/as, funcionários). Estas afirmações partem das minhas experiências enquanto professora da rede no ano de 2007 e de atuação enquanto membro do NIASE nas unidades escolares desde 2006. Isso não significa não haver o movimento para pensar ações para uma educação mais igualitária, o que queremos explicitar é que mesmo diante destas ações, ainda é pouco ao considerarmos que vivemos em uma sociedade

A coordenadora Débora acrescenta:

(...) sim... sim nesta questão ainda fica, tem algumas coisas, alguns cursos que as pessoas fizeram, então tem algumas pessoas com uma bagagem maior, outros com menos experiência, tem algumas trocas, mas acaba ainda ficando a cargo do professor, da sensibilidade dele, dele entender o assunto, eu acho que ainda fica. (§30. RC - Coord. Débora)

Dessa forma, destacamos que são muitas as implicações e os desafios ao pensar a questão da diversidade na escola e práticas para a constituição positiva da identidade negra. Como já apontado em outros momentos implica despojamento, conscientização, sensibilidade e compromisso político e pedagógico de todo o corpo docente e administrativo da unidade escolar, bem como, das instâncias maiores, como por exemplo, a Secretaria da Educação.

Sintetizando os elementos transformadores e os obstáculos indicados pela professora e pelas coordenadoras sobre a temática, apresentamos o quadro a seguir.

**Quadro V - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03**

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A aplicação da Lei 10.639/03 é importante desde que tenha efetivamente um papel transformador.</li> <li>– A Lei 10.639/03 traz um novo olhar sobre o trabalho da História em sala de aula.</li> <li>– Ajuda a repensar a História, além dos livros e da escravidão.</li> <li>– A proposta da Lei 10.639/03 vem ao encontro da proposta de Comunidades de Aprendizagem.</li> <li>– A Lei 10.639/03 ajuda a fortalecer a identidade negra.</li> <li>– O trabalho sobre os povos, “negro e indígena” deve ir além de datas cívicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecimento e formação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são insuficientes.</li> <li>– A Lei 10.639/03 perde seu valor se não for bem aplicada.</li> <li>– Ainda persiste um estudo de história apenas a datas comemorativas.</li> </ul>
6 elementos, 4 menções	3 elementos, 2 menções

Como elementos transformadores frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a lei 10.639/03 destacamos a receptividade com a qual professora e coordenadoras se colocam frente à proposta e a relação que fazem da mesma com

---

racista e preconceituosa e que metade da população sofre os efeitos de práticas discriminatórias em todos os

Comunidades de Aprendizagem. Apontando que a proposta de Comunidades de Aprendizagem e a proposta da lei 10.639/03 caminham juntas ao valorizar as diferentes culturas e enxergar nas diferenças a riqueza da diversidade humana, propondo um trabalho que visa fortalecer as diferentes identidades e culturas sem distinção de classe social.

#### 5.2.4 Cruzando os dados e dialogando com a literatura<sup>68</sup>

Ao cruzarmos os dados obtidos nos relatos comunicativos da professora Patrícia e das coordenadoras Jéssica e Débora, buscamos destacar alguns pontos que se aproximam (destacados em negrito) ou se distanciam ao pensar as contribuições da base teórica de Comunidades de Aprendizagem para um ensino que valorize a diversidade e as diferentes identidades. Dentre os elementos destacados como transformador na temática Comunidades de Aprendizagens tanto professora quanto coordenadoras apontam o fator transformador que a proposta de Comunidades de Aprendizagem traz à escola e às suas vidas. Além da alta expectativa em relação às crianças e à aprendizagem das mesmas. Apesar de não aparecer na fala das coordenadoras, vale destacar com base nos dados da professora que as Comunidades de Aprendizagem podem possibilitar a valorização da diversidade, a partir da participação de diferentes pessoas no espaço escolar.

Para viabilizar tal cruzamento, diferente dos itens anteriores, primeiramente apresentamos o quadro-síntese para depois dedicarmos-nos às análises, pois isto nos pareceu favorecer o acompanhamento de nossos argumentos por parte das leitoras e dos leitores. Assim, passamos ao quadro VI.

**Quadro VI - Aspectos gerais das temáticas analisadas com base nos relatos comunicativos da professora Patrícia e das Coordenadoras Jéssica e Débora**

Temáticas	Professora		Coordenadoras	
	Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores	Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
<b>Comunidades de Aprendizagem</b>	- Possibilidade de participação de todos/as envolvidos no processo educativo (professores/as, familiares, alunado, funcionários,	- Falta mais envolvimento do corpo docente. - Falta momentos coletivos para aprofundar conhecimentos sobre Comunidades de	- <b>Traz transformação pessoal e profissional.</b> - <b>Aumenta as expectativas em relação a aprendizagem e as crianças.</b>	- Dificuldade em como proporcionar a transformação também para os/as alunos/as.

âmbitos sociais.

<sup>68</sup> As citações em destaque referentes a Elboj, entre outros autores/as do CREA de origem europeia a partir da versão em espanhol, são de tradução livre da pesquisadora.

	<p>comunidade de entorno e direção).</p> <p>- <b>Traz uma nova forma de pensar a escola e visa máxima aprendizagem a todos/as.</b></p> <p>- A diversidade enriquece a aprendizagem das crianças</p>	<p>Aprendizagem.</p> <p>- Princípios difíceis de vivenciá-los.</p>		
<p><b>Diversidade de gênero, raça e classe social</b></p>	<p>- Altas expectativas em relação às crianças.</p> <p>- Percepção sobre os negros presentes na escola, reflexões e questionamentos frente a diversidade.</p>	<p>- A criança negra não tem sua identidade valorizada na escola.</p> <p>- Ainda permanece o discurso da igualdade.</p> <p>- <b>Falar sobre a diversidade ainda é modismo.</b></p> <p>- <b>Falta formação para trabalhar com a diversidade e questão racial.</b></p>	<p>- A diversidade é um elemento positivo e as diferenças precisam ser faladas.</p> <p>- Professora na escola trabalha com as diferentes culturas.</p>	<p>- <b>Falta formação para trabalhar com a diversidade e a questão racial.</b></p> <p>- Falta momentos de diálogo sobre a diversidade.</p> <p>- <b>Há o discurso sobre diversidade, mas vive-se pouco.</b></p> <p>- A diversidade é uma questão não priorizada na escola, às vezes causa estagnação.</p> <p>- Para a coordenação fica difícil trabalhar tais questões.</p>
<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03</b></p>	<p>- Lei 10.639/03 é relevante na sua efetivação para a transformação.</p>	<p>- Falta uma formação mais aprofundada sobre a temática.</p> <p>-O estudo da história ainda é limitado a datas comemorativas.</p>	<p>- A lei 10.639/03 ajuda a pensar uma nova forma para trabalhar o ensino de história, vai além de datas cívicas.</p> <p>- Fortalece a identidade negra.</p> <p>- Vai ao encontro da proposta de Comunidades de Aprendizagem.</p>	

Quanto aos obstáculos frente à temática, não houve uma aproximação entre o que pensa a professora e o que pensam as coordenadoras. A primeira, levanta questões bem pontuais sobre a participação dos/as colegas em relação a Comunidades de Aprendizagem e momentos para compartilhar e aprofundar estudos que contemplem a sua base teórica, além de colocar a dificuldade em viver o princípio de igualdade de diferenças. As coordenadoras apontam apenas a dificuldade em trazer a transformação também para o alunado.

Retomando idéias já apresentadas em capítulo anterior, a proposta de Comunidades de Aprendizagem, visa máxima aprendizagem para todos/as e uma convivência respeitosa, bem como, a transformação social e cultural da escola e do seu entorno. Dessa forma, constatamos com base nas falas das participantes que a proposta torna possível a mudança no pensamento e na ação das pessoas que fazem parte de uma Comunidade de Aprendizagem. No entanto, isso não significa uma mudança imediata da escola, requer

tempo, conhecimento e envolvimento por parte de todos/as os/as agentes educativos (professorado, alunado, funcionários/as, gestores/as, familiares e comunidade de entorno). É uma busca constante pela coerência, pela prática dialógica e pela transformação que implica outra forma de ser e fazer escola. Daí a importância de constantemente estar no processo de formação e avaliação sobre o trabalho numa Comunidade de Aprendizagem.

(...) toda mudança necessita de instrumentos novos e estes geralmente exigem uma formação diferente da que se tem recebido. É preciso organizar nas escolas momentos de formação e capacitação para os/as professores/as, especialmente para aqueles/as que estão iniciando o trabalho numa Comunidade de Aprendizagem. (GABASSA, 2009, p. 151)

Em acordo com Gabassa (2009), tornar-se Comunidade de Aprendizagem é sinônimo de mudança de todo o contexto escolar, o que implica formação e instrumentalização para o professorado e demais agentes educativos. Ser Comunidade de Aprendizagem é partir do princípio de que sozinho não é possível transformação e que o trabalho coletivo é o que ajuda a mover uma Comunidade de Aprendizagem, por isso, a participação dos familiares e do entorno são importantes, assim como a aceitação da proposta por parte de todos/as envolvidos/as na escola.

Outro fator importante em Comunidade de Aprendizagem que ganha destaque nas falas das participantes são os princípios que regem a aprendizagem dialógica, os quais não se dão separados, um complementa o outro e estabelece uma nova forma de relação entre escola/comunidade e as pessoas que interagem neste processo. Como já foi falado, viver os princípios da aprendizagem dialógica implica uma mudança primeiramente interna e depois externa. Através do diálogo igualitário se passa a ter outro tipo de relação, uma relação mais igualitária em que familiares e estudantes também são ouvidos e podem falar sobre a escola que desejam.

Mais que um sonho, Comunidades de Aprendizagem é uma realidade que busca transformação, a partir da inserção da família e pessoas do entorno, novas relações são estabelecidas. Com base no diálogo igualitário as interações se dão a partir de pretensões de validade. Ao dizer o que pensa sobre a educação escolar e apontar formas para a sua melhoria as relações entre escola/comunidade vão ganhando um novo sentido, uma vez que, a participação de diferentes pessoas traz diversas maneiras para analisar e resolver uma situação com base na validade dos argumentos. Todos/as têm direito ao conhecimento instrumental, assim como, têm algo a ensinar e a aprender, desta forma redes de solidariedade são formadas, tornando-se elemento da aprendizagem dialógica, por meio da qual, também se

estabelece o direito de cada pessoa fazer suas escolhas, criando-se o respeito às diferenças, na igualdade de diferenças.

*“A aprendizagem dialógica se apresenta como recurso tanto para o trabalho em sala de aula, como para as relações de organização e funcionamento da escola para garantir a aprendizagem máxima, para todos os estudantes e participantes”*. (MELLO *et al*, 2004, p.286) Com base em Mello (*ibid*), a proposta de Comunidades de Aprendizagem efetiva a aprendizagem dialógica a qual oferece elementos importantes para a construção de alternativas de relações mais igualitárias entre escola/familiares/estudantes.

Comunidades de Aprendizagem, ao permitir novas relações entre escola, familiares e estudantes enriquece as interações e as aprendizagens. As atividades propostas são exemplos de que há a efetivação da aprendizagem dialógica e possibilidade de trabalho com a diversidade. Os grupos interativos, por exemplo, é uma atividade que permite a entrada de pessoas (familiares/comunidade) de fora da escola na sala de aula. São pessoas com diferentes saberes, formação escolar, hábitos, cultura, idade, etc., que entram na sala de aula para auxiliar a professora que é responsável pela turma. Os grupos interativos proporcionam uma variedade de pessoas no espaço da sala de aula, quanto mais variado o grupo, mais rica será as interações e as trocas de experiências. Por exemplo, na Comunidade Solano Trindade, já houve grupo interativo no qual havia duas estudantes universitárias, sendo uma delas negra, uma chilena e duas pessoas da comunidade de entorno o que possibilitou às crianças o contato com pessoas diferentes da sua cultura e modo de vida e conseqüentemente outras aprendizagens além das escolares.

Os grupos interativos possibilitam a prática da aprendizagem dialógica e a vivência de todos os seus princípios. Vale destacar que todos os saberes são valorizados, por isso não é preciso uma formação acadêmica para estar nos grupos interativos, porque as aprendizagens se dão de muitas maneiras. É interessante, quando uma voluntária universitária com sua formação de pedagoga, tenta explicar uma atividade de matemática para uma criança e não se faz entender, até que outra criança sentada ao lado no mesmo grupo ajuda a colega apontando os dedos das mãos e dizendo: “conta”, e imediatamente a criança realiza a atividade<sup>69</sup>. *“O não saber ler e escrever se converte em verdadeira ânsia de solidariedade e companheirismo para que todos e todas consigam aprender o máximo possível”*. (ELBOJ, 2001, p. 238) Com base em Elboj (2001), as crianças nos grupos interativos aprendem o

---

<sup>69</sup> Exemplo vivenciado na Comunidade Solano Trindade.

respeito a outras culturas e com o objetivo que todo o alunado consiga os níveis de aprendizagem necessários, se constrói a base para uma educação anti-racista.

Segundo Elboj (*ibid*), Comunidades de Aprendizagem considera o que nos diferencia e o que nos une. O fato de sermos diferentes não pode ser considerado como um obstáculo para a luta por objetivos comuns que nos torna iguais. Ao encontro deste pensamento Freire (1992), também argumenta que as minorias podem reconhecer-se como maioria, uma vez que, o assumir-se enquanto maioria está no reconhecimento das semelhanças e não apenas das diferenças o que possibilita a unidade na diversidade.

Este é mais um desafio de tantos outros para àquelas/es que buscam uma sociedade mais igualitária. Da mesma forma, uma educação mais equânime a partir da qual todos/as poderão estar em condições de igualdade para lutar pelas mesmas oportunidades de saúde, educação, moradia e trabalho sem distinção de raça/cor, classe social, cultura, etc. Enfim estes são desafios que perpassam tanto o âmbito social quanto o educacional, viver a diversidade e o respeito às diferenças como já indicado em outros momentos não é fácil, é um desafio a todos/as, contudo há a busca de alternativas para uma sociedade mais democrática e igualitária, cabe a cada um/a de nós sempre fazermos a escolha.

A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso, na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja. (FREIRE, 2006, p.48)

Dessa forma, ser uma Comunidade de Aprendizagem, não significa mudança imediata da escola e das pessoas que dela fazem parte. É um processo que exige uma paciência impaciente. É um exercício constante de avaliação interna e externa. Não é uma imposição, todos/as precisam estar de acordo. É a busca constante por coerência e por uma prática democrática.

Nesse sentido, passamos à temática da diversidade de gênero, raça e classe social. Tema que está diretamente ligado às questões até agora apresentadas e também faz parte do social, do cultural, do político e do ser histórico. Sendo assim, a diversidade também está no campo das lutas sociais, culturais e educacionais.

Analisar a diversidade sócio-étnico-cultural na sociedade e na escola significa entender, em primeiro plano, que na situação de classe agregam-se outras condições tais como: pertencimento étnico, diferenças etárias, de

gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas etc. As diferenças culturais encontram-se agregadas à condição de classe social, portanto não se trata de categorias que se opõem nem de categorias que possam ser substituídas uma pela outra. Existem situações entendidas como culturais que são usadas para manter certos segmentos sociais na exclusão. (CAPELO, 2003, p.108)

Portanto, gênero, raça e classe social fazem parte de uma totalidade que abarca as diferenças que muitas vezes são transformadas em desigualdades, mas não aparecem como tal. Assim, abordar a questão da diversidade e sua relação com a educação escolar significa identificar a presença ou ausência de mecanismos excludentes no interior da escola, camuflados por meio de processos ou discursos que se dizem incluídos. (CAPELO, 2003)

Partindo dessa premissa, os fatores transformadores elencados a partir das falas da professora e das coordenadoras se complementam. Perceber a diversidade como algo positivo, que só tem a enriquecer as aprendizagens é um princípio básico para pensar práticas que valorizem e respeitem as diferenças de gênero, raça e classe social. Da mesma forma, enxergar no espaço escolar uma maioria negra, também se faz importante para pensar a constituição positiva das identidades e valorização da história e cultura do povo negro. Em suma, a valorização da diversidade e questionamentos frente à temática em relação à prática docente, é o primeiro passo para a percepção de outros elementos que fazem parte de uma educação anti-racista e intercultural.

Quanto aos fatores que aparecem como obstáculo para viver a diversidade no espaço escolar, as participantes aproximam suas falas, ou melhor, expressam exatamente a mesma coisa quanto à formação para trabalhar com a diversidade presente no espaço escolar e principalmente trabalhar a questão racial. Também apontam que a diversidade é muito falada na escola, no entanto, pouco se vive, há um modismo que acaba sendo seguido, mas não significa que o tema é refletido, discutido, analisado e posto em prática.

Como mencionamos em item anterior, a formação docente para a diversidade é necessária tanto no início da carreira quanto ao longo da mesma. Este é um fato que aparece em muitas falas da professora e das coordenadoras. A formação continuada dentro da temática é uma necessidade que as educadoras apontam a todo instante. Estas percebem a diversidade étnica e racial, no entanto, caem na estagnação em muitos momentos frente à temática, principalmente quando diz respeito a situações de preconceito e discriminação racial. As educadoras se vêem sem ação, o *como fazer* lhes persegue, apesar de relatarem algumas

experiências bem sucedidas em relação à questão racial, ainda ficam imobilizadas ao pensar práticas para uma educação anti-racista, que valorize as diferentes identidades.

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas. Assim, poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes as reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, componentes essenciais à educação. (GOMES & SILVA, 2002, p.29)

Nesse sentido, não podemos excluir da formação docente a diversidade, pois esta se faz presente em todos os âmbitos. Já pronunciamos em muitos momentos a importância da educação escolar frente à diversidade étnica, racial, de gênero, etc. Pois, entendemos que estas características fazem parte do universo humano e como tal, somos iguais, portanto, devemos compartilhar de iguais condições sociais e culturais. Com base em Gomes & Silva (2002), fica o desafio a educação escolar e mais especificamente aos educadores e as educadoras compreender melhor que o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, dessa forma, daremos passos significativos quando profissionais da educação reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade.

Portanto, tornar o espaço escolar de educação digna a todos/as é tê-lo como espaço para as diferenças, compreendendo que estas fazem parte da riqueza que é a diversidade humana e elas existem numa relação que não é sempre pacífica e amistosa, pois as desigualdades também fazem parte desta relação de forma que não podem ser ignoradas, mas podem ser dialogadas.

Não se podendo pensar em transformar a escola sem transformar a sociedade e descartando qualquer proposta reformista, faz-se necessário que seja aguçada a percepção dos educadores para o que vem ocorrendo fora da escola. Desse modo, os sujeitos engajados nesse processo poderão ter condições para avaliar, no interior da própria contradição, a possibilidade de construção de uma síntese que implique a compreensão de que a escola pode e deve mudar para responder aos desafios da realidade. (VALENTE, 2003, p.26)

Com base em Freire (1996), não podemos estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Precisamos sempre nos questionar frente a nossa posição a

favor de que, de quem e contra que se trabalha. *“Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção”*. (FREIRE, 2006, p.40)

Nessa perspectiva não consideramos a educação escolar como a salvação da humanidade, mas é caminho, meio e possibilidade. Quanto aos educadores/as estes/as são a ponte que conecta estudantes ao sistema e ao mundo da vida. Portanto, fica a opção de lutar contra as limitações do sistema e do próprio mundo da vida. Reconhecer que a escola é um dos muitos espaços que exerce práticas racistas e discriminatórias. Estes são pontos fundamentais ao pensar a formação de professoras e professores em relação à diversidade. Vivenciar uma educação anti-racista e intercultural requer reflexão, questionamento e avaliação constante dos conceitos, valores e verdades que temos enquanto pessoa que não está fora do mundo, portanto, carregada do político, do cultural, do social e do ideológico.

Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES & SILVA, 2002, p.31)

Seguimos aqui a argumentação a favor da formação dos professores/as, pois estes/as têm enquanto agentes educativos o compromisso de proporcionar uma formação digna aos/as seus/as alunos/as. Dessa forma, passamos a abordar o tema sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/03 conforme as colocações da professora e das coordenadoras.

Ao compararmos os elementos transformadores obtidos nos relatos comunicativos da professora Patrícia e das coordenadoras Jéssica e Débora, eles se completam. As educadoras destacam as Diretrizes e a lei 10.639/03 com entusiasmo e positividade. Para as coordenadoras, a lei proporciona um novo estudo e ensino de história o qual está além das datas cívicas e livros didáticos, abarcando a cultura e história dos povos africanos, o que ajuda a pensar nas demais culturas dos povos que constituem o Brasil, como os indígenas. Para a professora a efetivação da lei tem sua validação ao transformar o ensino de história.

As coordenadoras consideram que a lei 10.639/03 fortalece a identidade negra, ao tratar da história e cultura do povo negro. Com base nas falas das participantes, consideramos que a lei 10.639/03 vem somar e contribuir para uma educação anti-racista, uma vez que, ao dedicar-se aos direitos educacionais da população negra nos leva a pensar também na valorização de todas as culturas, havendo o fortalecimento das diferentes identidades, já que a lei 10.639/03 nos ajuda a perceber que vivemos numa sociedade pluricultural e não está voltada a um etnocentrismo e tampouco a um afrocentrismo.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p.17)

Neste sentido, caímos novamente na escola como espaço de formação do cidadão crítico e atuante na sociedade da qual faz parte. Assim sendo, a formação dos/as professores/as é necessária e importante, não somente na área específica em que atua, mas também nas relações étnicas e raciais. Além disso, é relevante que educadores e educadoras saibam lidar positivamente com tais questões e, sobretudo, saibam criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar na correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas que desvalorizam as diferentes identidades.

*“Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia”.* (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p.17)

Ao encontro destes apontamentos, seguem os fatores obstaculizantes destacados pela professora Patrícia frente à implementação das diretrizes e da lei 10.639/03. Para a professora, é preciso formação para trabalhar com as questões étnicas e raciais, bem como para efetivar a lei 10.639/03 na sala de aula. Ainda faltam informações mais concretas que auxiliem o professorado para um trabalho contínuo e diário sobre a diversidade cultural, racial, social, etc. Em muitos casos, o estudo da história ainda fica restrito a datas comemorativas o que segundo a professora desvaloriza a importância da lei 10.639/03.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois como professor. (FREIRE, 1992, p.83)

Com base em Freire (1992), ensinar é um processo que envolve aprendizagem e apreensão do conteúdo que ensina. Não é um ato mecânico, ao contrário, é um ato criador e um ato crítico, daí a necessidade de educadoras e de educadores estarem sempre em formação frente às necessidades da realidade que compõe o contexto social e escolar, considerando as diferenças raciais, sociais, culturais, etc. O exercício em ser professora ou professor está no constante questionamento do que fazemos com a nossa prática frente à realidade dos/as nossos/as alunos e alunas e na busca incessante de sempre aprofundarmos nossos conhecimentos e sabermos que não sabemos tudo.

Como já explicitado ao longo do trabalho, efetivar ações dialógicas para uma educação anti-racista e mais igualitária não é fácil. Da mesma forma, pensar práticas para a constituição da identidade negra e a convivência respeitosa entre todos/as. Contudo, é possível. Diante dos dados apresentados e das falas da professora e das coordenadoras, não descartamos as dificuldades presentes para uma ação mais democrática, mas ressaltamos mudanças no pensamento destas educadoras que a partir das suas reflexões frente à temática da identidade negra, da diversidade, do respeito às diferenças, da proposta de Comunidades de Aprendizagem, vêem possibilidades para um trabalho mais efetivo frente às diferenças e apresentam ações que valorizam as diferentes identidades e o respeito à diversidade.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi um processo de transformação ao longo do seu desenvolvimento, principalmente para a professora e para as crianças envolvidas mais diretamente na investigação, focando a questão racial. Acreditamos que ele ficará mais nítido ao final da apresentação dos dados a seguir.

### **5.3. Possibilidades de ser e estar com o outro: reflexões e questionamentos frente às relações étnicas e raciais**

Neste item, apresentamos falas da professora Patrícia que apontam o movimento de transformação do seu olhar sobre o ser negro, as diferenças e a diversidade na escola. Como já indicado, tanto a professora quanto as coordenadoras trazem em sua prática pedagógica momentos de valorização das identidades, assim como, da diversidade. Consideramos que o desenvolvimento deste trabalho, para a professora Patrícia,

proporcionou-lhe momentos de aprendizagem frente às questões raciais, ampliou sua prática em relação à diversidade e trouxe novos conhecimentos e questionamentos em relação à prática docente e às relações étnicas e raciais. Segue o quadro síntese que registra reflexões e questionamentos da professora em relação ao respeito às diferenças e valorização da diversidade e que dão base às nossas afirmações e análises.

### Quadro VII - Relações étnicas e raciais/reflexões e questionamentos

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexão e atenção sobre as diferenças, tanto no espaço escolar, como fora.</li> <li>– A professora se dá conta de que muitas vezes abordava temas referentes ao povo negro, apenas em datas comemorativas.</li> <li>– Reflexão sobre as relações entre brancos e negros, sobre as diferenças entre os mesmos e percepção de que elas existem.</li> <li>– A professora aponta formas para trabalhar a temática racial.</li> <li>– É importante falar sobre as relações étnicas e raciais desde o primeiro ano e dá continuidade ao trabalho nos seguintes.</li> <li>– É importante que as/os demais professoras/es saibam e d continuidade ao trabalhado pensando diversidade e respeito às diferenças.</li> <li>– Reflexão também pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A professora não se sente preparada para lidar com as questões raciais.</li> <li>– Estagnação frente aos seus próprios questionamentos.</li> <li>– Não acompanhar todo o processo da técnica do grupo de discussão.</li> <li>– Etnocentrismo presente na sala de aula.</li> <li>– A idéia de homogeneidade se faz presente nas relações dentro da escola e sala de aula.</li> <li>– Falta a igualdade de diferenças nas relações.</li> <li>– Falta formação para lidar frente a situações de preconceito e discriminação.</li> <li>– Ainda vivemos em uma sociedade que não sabe viver com respeito às diferenças.</li> <li>– Professora precisa de mais ajuda para trabalhar com questões ligadas a diversidade e as relações étnicas e raciais.</li> </ul>
7 elementos, 6 menções	8 elementos, 7 menções

Dentre os fatores transformadores destacamos os três primeiros elementos os quais refletem o pensamento da professora Patrícia a partir da investigação realizada na sua sala de aula. Com base em suas falas, consideramos que a professora Patrícia ficou mais atenta às suas ações diante do outro, daquele que julga ser diferente segundo o seu olhar.

(...) foi eu me policiar mesmo em relação ao que faço com as crianças e de repente das coisas que eu mesma falo, não só com as crianças, mas fora daqui ou aqui com as meninas, às vezes fazemos uma brincadeira e achamos que não tem nada a ver, é só uma brincadeira que ninguém vai ligar. E isso, que me coloquei muito a pensar, porque me relaciono bem com esse e não me relaciono bem com esse, tem alguma coisa a ver? Não tem? Com questões raciais ou com qualquer outro estereótipo dessa criança, entendeu? É porque ela é assim, ou é porque eu sei que a família dela é assim. Será que eu acho que ela é menos capaz, então isso é uma coisa, que eu particularmente comecei a pensar bastante! (§35.RC - Professora Patrícia)

Diante desta fala percebemos o quanto a professora passou a se questionar sobre suas ações em sala de aula e fora considerando as questões raciais e mesmo as diferenças e preconceitos que educadoras/es acabam criando em torno das crianças devido ao seu pertencimento étnico, racial e social. Percebeu que muitas vezes abordava temas referentes ao povo negro, apenas em datas comemorativas e que não trabalhava efetivamente a questão racial, tratando a temática com superficialidade o que acabava não contribuindo para a valorização e afirmação da identidade das crianças negras.

Inclusive da forma como eu tenho trabalhado. Pois, até então, eu cheguei à conclusão que eu nunca trabalhei essa questão porque eu falei, falei, falei, mas, eu não falei nada, entendeu? Que a gente até tentou, que fizemos, mas que nada contribuiu com as crianças, quando abordávamos o tema dos negros. Eu também às vezes cheguei a trabalhar essa coisa da abolição da escravidão, o 13 de Maio, falava, depois 20 de Novembro falava e depois nunca mais falava. (§36.RC - Professora Patrícia)

Patrícia não só se questiona e reflete sobre sua ação relacional com as crianças e outras pessoas dentro e fora do espaço escolar, mas passa, também, a refletir sobre sua prática em sala de aula, sua forma de trabalhar e abordar conteúdos sobre o povo negro. Conclui que seu trabalho era pouco diante das crianças negras que tinham um ensino de história voltado apenas a datas comemorativas. Também passa a observar mais os diferentes espaços e relacionar as diferenças raciais e sociais que existem em nossa sociedade. A partir das nossas conversas a professora expressa o quanto o trabalho desenvolvido em sua sala de aula lhe trouxe muitos questionamentos e reflexões tanto para o espaço escolar quanto o social.

(...) antes eu não me punha a pensar. É por isso que falo, é um trabalho que me fez pensar e refletir sobre isso, (...) porque ele fez várias coisas como eu falei, o que falamos, olha a feijoada, olha a capoeira, mas, puxa! Isso só não é importante! Quem come feijoada? Não é?! Se você for pensar, até esses dias eu estava pensando, mas será que quem vem de uma classe social bem alta come feijoada? Ou será que até isso não tem relação, porque assim você começa a ficar muito crítica, sabe? E aí às vezes eu falo: meu Deus estou ficando louca! Olha o que eu estou pensando! Até isso eu estou pensando! Que diferença faz se ele come ou não come. Se, é o branco, se é o negro, se é o rico, se é o pobre, mas aí, depois eu penso, faz diferença (rss) quem é que vai jogar capoeira? Esses dias quando fizemos a semana de 20 de Novembro que eu fui até o CPP conversar com o professor quando eu olhei aquela roda imensa de gente, puxa! Eu fiquei olhando quem estava ali. Eram pessoas de classe social mais simples! A maioria negra, descendente, até isso se você for pensar é diferente! Se você fosse de repente a um balé ou dança, outro tipo de dança, você ia encontrar outro tipo de população e era uma coisa que eu não tinha pensado, quando você começa a falar do assunto e ver sobre

isso, muitas coisas começam a incomodar. Não que eu saiba o que fazer com todas elas, mas elas começam a me incomodar, mas aí que fico preocupada, daí elas vão me incomodar e eu vou fazer o quê? É outra coisa que me deixa com a pulga atrás da orelha, elas me incomodam, me incomodam, me incomodam e o que eu vou fazer com isso? Vou deixar que me incomodem? (§37.RC - Professora Patrícia)

Apesar da extensão da fala, a destacamos pelo fato de expressar um pensamento que faz parte de muitos/as educadores/as. Acreditamos, também, que da sociedade em geral. Até então, a professora pouco relacionava questões étnicas com as raciais, não percebia as diferenças existentes entre brancos e negros, não observava os espaços e o lugar que cada um ocupa. O trabalho em sua sala foi um momento de descobertas, de desvelar um discurso de igualdade que mascara as diferenças e corrobora para as desigualdades. Anula as identidades e exerce mais uma prática que homogeneiza do que uma prática que valorize a diversidade.

Contudo, como explicitamos em outros momentos, ainda que não intencionalmente e sem pretensões de acabar com práticas racistas na sala de aula, acreditamos que esta pesquisa, a cada dia, foi transformando as relações, desvelando o véu do preconceito e abrindo espaço para o diálogo. Favoreceu a valorização das crianças negras, a constituição de muitas identidades e não apenas de uma identidade branca, católica e masculina. O diálogo igualitário se fez presente em todos os momentos com tensão, olhares desconfiados, receios de falas, mas a cada dia a professora, assim como as crianças e a própria pesquisadora foram se colocando e o silêncio quase ensurdecedor foi se apagando.

Voltando aos elementos transformadores frente aos questionamentos e reflexões da professora Patrícia, destacamos as falas seguintes voltadas ao trabalho em sala de aula. Mesmo diante de muitos questionamentos e dúvidas sobre o que fazer e como fazer para abordar a temática racial, a professora Patrícia aponta formas para trabalhar a temática. Coloca como estratégia de trabalho os Grupos de Discussão e pensa em pessoas que poderiam ser apoio para iniciar o trabalho ou ajudá-la a ter uma orientação.

(...) Eu fico pensando que eu tenho que ter a minha estratégia de trabalho em relação a isso, que é uma coisa que eu não sei exatamente como fazer? Mas assim, eu acho que um dos caminhos que eu pensei foi como você fez mesmo, a questão de grupos de discussão, vamos falar coisas sobre..., (...)  
(§39.RC - Professora Patrícia)

Como podemos observar, Patrícia ainda encontra-se em meio a confusões frente às questões da diversidade e a racial. Questiona-se a todo instante, mas ao mesmo

tempo pensa em soluções para efetivar sua prática pedagógica. Considera importante começar a falar sobre as relações étnicas e raciais desde o primeiro ano e acha importante ter uma continuidade do trabalho nos anos seguintes. Destaca também que o trabalho sobre identidade não deva ficar limitado a desenhos, pois, desta forma, fica muito restrito.

(...) eu voltei para o 1º ano e acho que o trabalho deve começar daí. Acho que já tenho que pensar, eu já tenho que saber algumas coisas para fazer a partir daí e garantir que não pare. Que as outras professoras tenham a oportunidade de saber, de viver de alguma forma. Que elas têm que continuar o trabalho desse tipo, cada uma do seu jeito talvez uma faça melhor e outra faça com mais dificuldade, mas que siga. Porque às vezes fazemos um trabalho: “Ah! Vai desenhar! Fazemos bastante..., vai desenhar, e no 1º ano desenha você como você é, no 2º ano, desenha você como você é (...)(§52.RC - Professora Patrícia)

Para Patrícia, é importante o envolvimento de todos e todas da escola e que os/as colegas saibam e sigam o trabalho pensando a diversidade e o respeito às diferenças.

(...) eu não sei ainda muito bem o que fazer com tudo isso que eu vivi nesse tempo que você ficou na sala, mas uma coisa eu tenho certeza é que em mim já cutucou e eu tenho certeza que, se cutucou em mim, eu acho que muitas coisas ainda podem acontecer, porque o que eu estava fazendo não era certo, (breve silêncio), agora eu vou ter que me organizar com tudo isso para ver quais são os caminhos que posso seguir, mas eu acho que ainda vai ter um momento para discutir isso em um grupo maior, também na escola, para que o trabalho seja mais geral, para que as pessoas também possam sentir-se cutucadas, possam sentir-se incomodadas pra que elas façam alguma coisa também diferente (...) (§50.RC - Professora Patrícia)

Diante do apresentado, consideramos que a professora Patrícia passou por um processo de auto-avaliação e reflexão da sua prática em sala de aula e, ao mesmo tempo, das suas atitudes tanto como educadora como pessoa que interage com tantas outras pessoas. A professora passou a perceber que ela é um ser que traz consigo valores, costumes, cultura, que fazem parte dela, que dizem muito sobre quem é ela e de onde vem. Da mesma forma, seus/as alunos/as são seres com traços culturais, raciais e sociais que exprime quem são. Conforme nos diz Gusmão (2003):

Nessa medida o aluno diante do professor não é somente *aluno*, é também o enigma que nos desafia e desafia nosso conhecimento. Assume-se, assim, que não sabemos tudo, que não detemos todo o conhecimento disponível sobre a realidade e as coisas. Por esse caminho, desloca-se o olhar e sua centralidade, para a alteridade e compreender o que cada um tem a dizer sobre si mesmo. (GUSMÃO, 2003, p.102)

A escolha de ver o outro e se ver diferente do outro, exige uma abertura para pensar o que somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte da nossa vida. Significa construir pontes, abrir portas para que o espaço comum seja solidário e democrático. (GUSMÃO, 2003).

Conforme indica a professora Patrícia:

(...) quando você se coloca frente a esses questionamentos que você trouxe e que tem que acontecer é, a cabeça muda, você começa a pensar (...) Então, mas, eu acho que essa confusão é ajuda, entendeu? Foi ajuda! Essa confusão que ficou..., esses questionamentos que ficaram, acho que vou ter muita coisa para pensar ainda. Muita coisa com base no que você cutucou, com o que você deixou aqui, que ainda terei que aprender, que ainda terei que buscar para mim como pessoa dentro ou fora da escola e não só nas questões dos negros, mas acabou que levou para todos os outros lados. O que é que eu tenho feito? O que eu posso fazer? Eu acho que é um trabalho que mexe com o seu eu, seu consciente, com seus valores (...) (§46.RC - Professora Patrícia)

Trazer o diálogo sobre o ser negro e as diferenças para dentro da sala de aula favoreceu práticas dialógicas e reflexivas frente à temática abordada. Possibilitou à professora e às crianças se enxergarem no outro e perceber que a partir do outro sabemos que não somos iguais, que as identidades se formam a partir das relações com o outro e que é possível a formação e a valorização das diferentes identidades no espaço escolar. Também ajudou a perceber que cada pessoa tem o direito a ser reconhecido independentemente do espaço e posição que ocupa. Dialogar sobre as diferenças frente à diversidade causou muitas confusões à professora o que considera positivo e nós também, pois acreditamos que as confusões e as muitas perguntas que permaneceram na cabeça de Patrícia é que farão o movimento da transformação.

Quanto aos obstáculos descritos por Patrícia em relação à temática, destacamos aqueles que consideramos mais significativos frente aos seus próprios questionamentos e reflexões. Para Patrícia, sua prática em sala de aula foi falha ao pensar as questões raciais e a diversidade.

(...) eu fiquei preocupada, porque foi uma falha. Porque eu falei com as crianças, falei, falei e não falei nada. (...) Eu também não me sinto preparada para saber o que falar nessa hora quando elas falam isso. Eu vou falar, puxa! Mas você é igual a ele! Só a pele que muda. Se fosse só isso, porque se ele está ali reclamando é porque quanta coisa já não tem embutida naquela fala, quanta coisa que ele já sofreu (...) (§37.RC - Professora Patrícia)

A professora ainda demonstra sentimento de impotência em relação às diferenças presentes entre brancos e negros, afirmando que não se sente preparada para lidar com tais questões. Coloca que precisa de mais ajuda para trabalhar com questões ligadas a diversidade e as relações étnicas e raciais, seja de pessoas que estudam o assunto, seja da própria Secretaria da Educação.

Com base nas falas da professora, o etnocentrismo ainda está presente na sala de aula, o desejo pelo modelo branco, masculino e europeu é manifestado pelas crianças desde muito cedo e a idéia de homogeneidade também se encontra nas relações dentro da escola e sala de aula. Fala-se muito sobre o respeito às diferenças e a diversidade, mas se vive e se pratica muito pouco. Ainda vivemos em uma sociedade que não sabe viver com respeito às diferenças, falta à igualdade de diferenças nas relações sociais, raciais, étnicas, etc, dessa forma, as crianças expressam o desejo de serem aceitas e respeitadas.

A Professora considera ridícula a necessidade de uma lei sobre racismo, a qual determina que qualquer ação preconceituosa à pessoa negra, a pessoa agressora será presa; acredita que as pessoas deveriam todas se respeitarem, uma vez que somos todos humanos e nessa condição temos o direito de sermos respeitados dentro das nossas diferenças.

(...) Para os professores que estão mais ligados com as crianças, das próprias crianças, o quanto é serio algumas coisas que elas fazem. Algumas atitudes que tomam, o quanto as pessoas precisam aprender sobre isso, o quanto ainda se tem falado dessa questão, e até uma lei, que eu vou ser sincera com você, que eu acho ela de certa forma ridícula, se você ofende uma pessoa negra, se você demonstra algum tipo de preconceito você pode ser preso, eu acho ridícula porque todos deveriam saber que deve respeitar e que você não vai respeitar porque se você não respeitar você será preso, mas você deve respeitar porque é uma pessoa também, não é! Então eu acho que é fundamental, é grande o trabalho. É humano e acho que as pessoas precisam querer! Precisam se abrir para isso e precisam quebrar coisas delas mesmas, entendeu? (§45.RC - Professora Patrícia)

Diante de tantos questionamentos, reflexões e apontamentos, acreditamos na relevância de estudos mais voltados às questões da diversidade, respeito às diferenças e principalmente sobre as relações raciais dentro do espaço escolar. Como é possível constatar com base nos dados e na literatura apresentada, estas temáticas ainda ficam a cargo do professorado, da sua sensibilidade e vontade, enquanto as crianças negras não se vêem no espaço escolar e as diferenças em muitas situações não são respeitadas. Também ressaltamos a necessidade da formação docente para trabalhar com as diferenças e de uma formação que

esteja voltada a um trabalho coletivo, que pense junto com o professorado formas para desenvolver práticas anti-racistas e respeitosas dentro da sala de aula e no contexto escolar.

A escola não é o único espaço de relações sociais, no entanto, é um dos espaços que mais reúne a diversidade e que muitas vezes não sabe fazer uso dela para potencializar as aprendizagens e o respeito às diferenças. Como vimos, pautadas na fala da professora Patrícia, bem como das coordenadoras Débora e Jéssica, a Comunidade de Aprendizagem Solano Trindade busca formas para alcançar uma educação mais igualitária e democrática. Da mesma forma, a professora Patrícia busca ações para potencializar o seu trabalho frente à diversidade e saber lidar com as diferenças de forma a não excluir, mas garantir a todas as crianças igual condição de educação com qualidade que valorize e dialogue com as diferenças.

Com base na literatura apresentada com uma perspectiva de dialogicidade e de possibilidade de transformação no espaço escolar, acreditamos que o relato da professora Patrícia e suas reflexões demonstram que é possível buscar alternativas, mesmo diante dos obstáculos que não deixam de existir seja burocrático seja social. Como argumenta Freire, não estamos fora do sistema e do mundo da vida, assim, imersos no cultural, no histórico, no social, no ideológico nos condicionamos a práticas racistas e a negar o outro. Contudo, o estar com o outro, dialogar de forma igualitária, enxergar as diferenças nos possibilita a busca de relações mais igualitárias e respeitosas.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 1996, p.77)

Nesse sentido, a professora Patrícia se coloca no mundo e com os outros, passa a questionar sua prática, atitudes e mesmo seus valores frente a seus/as alunos/as. Desse modo, a professora entrou em um profundo processo de auto-avaliação e conhecimento durante a pesquisa, ao ter com quem dialogar. A professora se colocou frente ao diferente, passou a percebê-lo e não apenas porque havia uma pessoa lhe dizendo que deveria fazê-lo. Mas porque foi um processo de diálogo, de muitas conversas de como são as relações entre brancos e negros e que, por exemplo, há diferença em chamar uma criança branca de macaca e em chamar uma criança negra, pois ganha outra dimensão ao se tratar de uma criança negra, uma vez que, as representações são outras. E o que parece ser uma simples brincadeira pode marcar a vida de uma pessoa.

Dentre tantas falas da professora, algo que ganha destaque é o *como fazer* e o *sozinha acho que não dou conta*. Em todos os momentos de conversa sobre as questões raciais e da diversidade a professora Patrícia sempre demonstrou muita preocupação com estes dois aspectos. Sendo estas duas questões centrais que resumem as demais e representam a chave para a busca da prática na diversidade e na igualdade de diferenças. Com certeza a professora ainda não encontrou respostas para muitas das suas perguntas, pois também não tínhamos, mas suas inquietações são o que a motiva a buscar de formas para superar os obstáculos por ela apontados.

Exemplos: desejar a realização da pesquisa em sua sala de aula, perceber que não sabe tudo e que precisa de ajuda para possibilitar uma educação de qualidade para seus/as alunos/as<sup>70</sup>. Assim como a insistência em desenvolvermos atividades na sala de aula com relação ao tema pesquisado, a necessidade de ver na prática o como fazer. Estes foram caminhos encontrados pela professora para subsidiá-la na busca de uma prática dialógica e anti-racista com influências na perspectiva dialógica.

Segundo Elboj (2001), a educação requer rigor metodológico, capacidade de investigar e capacidade crítica, base que exige dos educadores e educadoras estarem atualizados/as frente às inovações científicas e socioculturais, sendo esse o caminho para uma prática educativa transformadora de acordo com as necessidades históricas, econômicas, culturais e sócias do momento. Portanto, a escola precisa acompanhar as transformações que acontecem no mundo em todos os âmbitos frente às necessidades da comunidade educativa, precisa ser sensível as interpretações da comunidade e debater com ela as melhores condições para se alcançar uma educação de qualidade, estabelecendo as pontes necessárias entre teoria e prática.

Conforme os estudos de Gabassa (2009), ainda são necessários investimentos no desenvolvimento da carreira docente que abarque sua formação e valorização profissional, bem como, suas condições de trabalho para alcançar uma escola de qualidade, uma vez que, “os *professores e professoras são essenciais na construção de uma escola nova, mais democrática e igualitária*”. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, *apud* GABASSA, 2009, p.136)

Diante disso, não podemos excluir o papel do professor e da professora e mesmo da educação escolar frente à formação do/a cidadão/ã. Contudo, pensar práticas transformadoras exige compromisso, coerência e formação contínua do professorado de

---

<sup>70</sup> Quando nos referimos a uma educação de qualidade para todos/as nos pautamos no princípio de igualdade de diferenças e no direito à educação escolar de máxima qualidade indiferente de classe social, raça, cultura, gênero, etc. É estar na diversidade, respeitando e valorizando as diferentes identidades étnicas e culturais.

forma que este possa ter subsídios teórico, prático e material para trabalhar conforme a necessidade da comunidade em que atua. “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”. (FREIRE, 1996, p.39) Portanto, a formação permanente do/ professor/a e a reflexão crítica sobre a sua própria prática são momentos fundamentais, para se fazer novas escolhas e buscar novos caminhos para uma educação transformadora. Nesse sentido, é a busca incessante no como fazer da professora Patrícia que torna sua prática transformadora.

Procuramos neste capítulo mostrar mais quem era a professora Patrícia, sua forma de ver e atuar na prática educativa. Diríamos que a professora nos mostrou um processo de busca, reflexão e transformação diante das diferenças e mais: que o diálogo é a ação que pode orientar para uma educação transformadora. Sendo assim, Elboj (2001), pautada em Freire aponta que o educador ou a educadora tem como função principal a busca em adotar uma atitude comprometida com a realidade cultural e histórica dos coletivos que estão representados na escola.

Dando continuidade a este processo de muitas reflexões, tensões e mudanças pessoais e profissionais, passamos às falas das crianças e dos seus familiares que completam, mas não finalizam o diálogo sobre o respeito e a valorização das diferentes identidades, bem como, da diversidade presente na escola.



## **CAPÍTULO 6 – CONTINUANDO O DIÁLOGO NA BUSCA DE IGUALDADE DE DIFERENÇAS: AS VOZES DAS CRIANÇAS E DOS SEUS FAMILIARES**

*Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos de noite. A pele escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra quando pula na chuva. (MACHADO, 2003)*

Neste capítulo, damos continuidade ao diálogo sobre a constituição da identidade negra e o respeito às diferenças. Apresentamos os dados coletados e analisados junto às crianças e seus familiares que nos ajudam a perceber práticas racistas no contexto social e escolar, mas também revelam contribuições para pensarmos práticas superadoras frente aos elementos que aparecem como obstáculos.

Sendo assim, procuramos trazer as contribuições destes/as participantes, uma vez que, consideramos ser importante ouvir a todos/as que fazem parte da escola, principalmente às crianças que estão diretamente ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Além disso, como vimos, a escola é um espaço de formação e socialização da criança, portanto, nela se acontecem às relações e as trocas de vivências raciais, culturais e sociais, elementos que fazem parte da constituição das identidades.

Ouvir o que tem as crianças a dizer sobre a escola e as relações entre brancos e negros foi de suma importância para compreendermos como podem ser constituídas as diferentes identidades na escola. Dialogar com os familiares também foi relevante, pois estes nos ajudam a constatar o racismo e o preconceito brasileiro, mas também nos mostram possibilidades para que a escola seja um espaço de diálogo sobre as diferenças e o respeito às diferentes formas de viver e estar no mundo.

## 6.1. Um diálogo com as crianças e os seus familiares sobre o respeito às diferenças<sup>71</sup>

Como mencionado em outros momentos do trabalho, a escola é um ambiente social, portanto, nela está presente tanto o histórico, o cultural, quanto o ideológico. A escola não é apenas sistema, mas também não é apenas mundo da vida. Segundo Ferrada (2001), a escola opera como sistema e mundo da vida. Enquanto domínio da esfera pública tem três funções fundamentais: transmissão da cultura, integração social e socialização.

Dessa forma, a educação escolar é fundamental ao pensarmos a constituição do sujeito cultural, social e étnico. Nesse “jogo” entre sistema e mundo da vida, ela reúne a cada ano um número significativo de pessoas que terão sua formação escolar e social desde a mais tenra idade até a vida adulta. Ainda que nem todas as pessoas passem anos na escola, não podemos desconsiderar seu papel frente às questões como a constituição das identidades, a valorização das diferenças e a formação da pessoa humana. Assim, damos voz às crianças, ouvimos o que elas têm a dizer sobre as relações sociais e raciais, bem como o respeito às diferenças no contexto escolar. Também ouvimos seus familiares, o que pensam sobre a escola, as relações raciais e o que poderia melhorar para que o espaço escolar fosse mais igualitário.

Gabassa (2009), em seus estudos sobre a construção de uma aula dialógica, traz contribuições de Ferrada (2001)<sup>72</sup> em relação ao desenvolvimento de compreensão das crianças para intervir em situações de ação. Para Ferrada, as crianças entre 5 e 9 anos são capazes de distinguir entre as perspectivas de interpretação e ação de quem participa na interação, ou seja, elas sabem diferenciar o *eu* e o *tu*. Contudo, não são capazes de manter sua própria posição na avaliação das ações, tampouco colocar-se no lugar do outro<sup>73</sup>.

Segundo Gabassa (*ibid*), ainda pautada em Ferrada (2001), as crianças devem ser ouvidas quanto à sua opinião a respeito do que consideram importante aprender, mesmo encontrando-se na primeira faixa etária, na qual não têm condições de manter sua opinião

---

<sup>71</sup> As citações em destaque referentes a obras de autores/as do CREA de origem europeia a partir da versão em espanhol figuram como uma tradução livre da pesquisadora.

<sup>72</sup> Para contrapor a argumentação de alguns autores sobre a imaturidade social e mental que impossibilita a participação dos/as estudantes na construção de um currículo, Ferrada (2001), apóia-se na teoria de Habermas baseada na ação comunicativa para demonstrar que muitos se encontram em condições reais para participar dessa ação, assim como, de outras tanto na sala de aula quanto na escola.

<sup>73</sup> Destacamos este caso entre 5 e 9 anos pelo fato das crianças do 3º B da professora Patrícia estarem dentro desta faixa etária, a turma compunha-se por crianças entre 8 e 9 anos. Mas além desta primeira faixa etária, Ferrada, destaca mais duas faixas etárias às quais citamos: a segunda dos 7 aos 12 anos e a terceira vai dos 10 aos 15 anos.

frente a outras argumentações e não estão em condições de igualdade de oportunidades para defender os seus pontos de vista a partir de uma argumentação racional.

Com base em Gabassa (2009), as crianças apresentam limites em sua atuação, o que não justifica silenciá-las. A autora destaca a necessidade permanente em ouvi-las e dialogar com elas para que possam construir elementos necessários a uma participação efetiva na relação dialógica com base na argumentação que, apoiada na comunicação racional, busca o entendimento. Vale ressaltar que este é um processo de aprendizagem no qual tanto criança quanto adultos precisam se colocar no exercício da prática, por isso, a importância do diálogo com as crianças para que, gradativamente possam estar com o outro numa relação dialógica.

Em conformidade com Gabassa (2009), no estabelecimento de uma relação mais dialógica na sala de aula, que contemple um currículo diverso, é preciso ouvir as crianças e as suas necessidades para planejar as aulas a partir delas, inclusive com a participação da comunidade da escola que pode dizer com sensatez o que querem e precisam aprender as suas crianças. O diálogo é uma ação na construção de muitas possibilidades no espaço escolar. Saber ouvir as crianças e seus familiares e dialogar com todos/as cria caminhos para uma educação mais igualitária e anti-racista.

Nesse sentido, destacamos as temáticas que sobressaíram a partir das falas dos/as participantes, considerando os grupos comunicativos realizados junto às crianças do 3º ano B e os relatos comunicativos que aconteceram com três crianças da turma<sup>74</sup>, uma mãe e uma tia pessoas responsáveis por crianças da referida sala. As temáticas em destaque trazem elementos transformadores e obstaculizantes para pensarmos ações mais igualitárias, tanto na sala de aula quanto na escola, que atendam e valorizem as diferentes culturas e etnias.

Dessa forma, apresentamos nos quadros-síntese os elementos e menções extraídos das falas das crianças e dos seus familiares. Seguem os temas extraídos das falas dos/as participantes e que nos trazem mais elementos para melhor compreender as relações sociais e raciais na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas nossas escolas, ampliando nosso olhar sobre a questão racial a partir da perspectiva dos/das estudantes e de seus familiares. Os temas são: 1- racismo/preconceito/discriminação; 2- apelidos e xingamentos e 3- identidade/diversidade/ diferenças.

Passamos aos dados que nos trazem mais elementos para compor nossa argumentação frente à necessidade de mais diálogo e respeito às diferenças para a uma

---

<sup>74</sup> Ressaltamos que as crianças nos relatos comunicativos se colocaram bem pouco, dessa forma optamos por não fazer quadro síntese, mas o retorno se deu a partir dos elementos transformadores e obstaculizadores destacados de suas falas.

educação anti-racista que veja a diversidade como riqueza humana e potencialização para a aprendizagem de todos/as que dela fazem parte.

## 6.2. Racismo/preconceito/discriminação

Neste tema procuramos analisar, com base nas falas das crianças e dos familiares, os elementos que são transformadores e os que se colocam com obstáculo para a superação de situações de racismo, preconceito e discriminação em relação às pessoas negras, considerando-se o espaço escolar. Vale lembrar que o primeiro grupo comunicativo ocorreu com base na história de Thereza Santos e algumas crianças se identificaram com a história o que abriu espaço para um diálogo significativo no qual expressaram não apenas situações vivenciadas na escola, mas também na sociedade, bem como, sentimentos frente a situações de discriminação que haviam passado. Os grupos de discussão também foram momentos de despojamento das crianças, estas falaram o que pensavam e refletiam frente às colocações dos/as colegas e argumentação da pesquisadora.

### Quadro VIII - Racismo/preconceito/discriminação segundo familiares e crianças

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As cotas para pessoas negras e pessoas com deficiência são um caminho para inclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os xingamentos são formas de preconceito e discriminação.</li> <li>- Falta de reação frente aos xingamentos.</li> <li>- Há a presença do preconceito e discriminação em relação às pessoas negras.</li> <li>- O racismo é percebido pelas crianças.</li> <li>- Situações de preconceito e discriminação não são boas.</li> <li>- O racismo, o preconceito e a discriminação no Brasil estão ligados à cor da pele.</li> <li>- No Brasil as pessoas negras sofrem mais com o racismo.</li> <li>- A cor da pele ainda é um obstáculo nas relações raciais no Brasil.</li> <li>- A exploração que ocorreu no Brasil também foi da cultura negra.</li> <li>- Contradições frente à existência do preconceito racial.</li> <li>- A família negra é uma das responsáveis pelo racismo.</li> <li>- Os próprios negros são responsáveis pelo preconceito sofrido por eles.</li> <li>- Ameniza a responsabilidade das pessoas brancas</li> </ul>

	<p>do processo de preconceito e discriminação frente às pessoas negras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contradições frente ao racismo do próprio negro e o passado histórico de formação da sociedade brasileira.</li> <li>– Família muitas vezes não sabe lidar com a questão racial e desvaloriza a imagem do negro.</li> <li>– Passado de escravidão marca as relações raciais até a atualidade.</li> <li>– Complexidade na questão racial e envolvimento familiar.</li> <li>– Formas de tratamento tanto dentro da família quanto fora podem causar traumas na vida de uma criança negra.</li> <li>– A forma como muitas vezes o negro é visto e percebido, lhe acarreta mecanismos de defesa.</li> <li>– Socialmente estamos submersos por uma ideologia de branqueamento da qual o negro não está fora.</li> <li>– Lei que trata sobre racismo acaba por mascarar o preconceito racial.</li> <li>– Hoje em dia o preconceito racial está mais sutil, menos escancarado.</li> <li>– Questionamento sobre a existência da Lei que trata sobre racismo.</li> </ul>
1 elemento, 1 menção	23 elementos, 13 menções

Como é possível observar, houve apenas um elemento transformador nesta temática o que, infelizmente, vem demonstrar que o racismo, o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes nas relações sociais. Dessa forma, ganham destaque os elementos que aparecem como obstáculo para uma convivência respeitosa entre as diferenças. O elemento em destaque como transformador parte do relato comunicativo da tia de uma das crianças, que considera o sistema de cotas uma forma de inclusão, não só para negros, mas também para pessoas deficientes.

Olha, ultimamente eu estou bem afastada do mercado de trabalho, faz um bom tempo que eu não trabalho fora, eu trabalho por conta, para mim mesma, mas a crise de desemprego está tão grande que não dá nem pra você saber se é por falta mesmo de um emprego ou de um profissional qualificado ou se é mais por racismo, apesar que pelo que vejo no jornal, está um mercado muito bem disputado entre ambas as cores, você ouve falar muito que todas as empresas é obrigada a ter que contratar tantos funcionários de cor, tantos funcionários com deficiência, essas coisas. Está assim caminhando devagarzinho, claro que acho que nem todos já aderiram a essa situação, mas... (§14.RC – Tia Vitória)

Neste tema, as crianças trazem nove elementos de que há discriminação na escola, assim como em outros espaços sociais. Práticas de preconceito e de discriminação

racial estão presentes no contexto infantil, reflexo de uma sociedade racista e preconceituosa. Dentre os elementos que se põem como obstáculo frente ao tema acima, uma criança identifica-se com a história de Thereza, pois, também já foi chamada de macaca, expressando sentimento de tristeza. No entanto, não reage ao ser tratada por macaca.

§1.GD1p1-Cç1/marron: Por que a menina chamou a moça de macaca.

Pesquisadora: Chamou a Theresa de macaca.

GD1p1-Cç1/marron: É ruim!

GD1p1-Cç1/marron: Eu já fui chamada de macaca, pelo Caio.

GD1p1-Cç1/marron:Eu já fui chamada de macaca.

§2.GD1p1-Cç2/morena: Eu posso contar a história da Taís?

GD1p1- Taís: Conta.

GD1p1-Cç2/morena:Foi assim: nós estávamos lá no projeto, aí o Caio foi lá e falou sua macaca, sua galinha. (rsrsrs)

Cç: Ela tem vergonha. (rsrsrsrs)

Pesquisadora: Como você se sentiu Taís?

Profa.: Não precisa ter vergonha.

Cç2/morena: Ela ficou com cara de choro.

Pesquisadora: Com cara de choro? Ele não dava sossego para ela, sabe?

GD1p1-Cç1/marron: Deu vontade de bater nele.

Diante deste diálogo, é possível perceber que as crianças brancas ou de cor mais clara sabem que ao chamar uma criança negra de macaca a está ofendendo e menosprezando a sua pessoa humana, inferiorizando a sua negritude. E a criança que é ofendida fica ressentida e sabe a conotação do xingamento. Apesar da vontade de bater no colega, não toma nenhuma atitude. Assim, as crianças vão trazendo vários elementos, os quais reconhecem como racismo, preconceito e discriminação. Apontam que há mais pessoas mendigas negras do que brancas e que há empregos que não aceitam negros, apenas brancos. Também destacam que o racismo brasileiro está relacionado à cor da pele, por isso, as pessoas negras sofrem. E reconhecem a exploração que houve em relação aos povos africanos, inclusive da sua cultura.

§17.GD1p1-Orientadora: (...) Agora na nossa sociedade, por conta dessa história que vocês estavam falando, da escravidão e de como a sociedade não lidou bem, não cuidou bem de todas as pessoas, não é verdade? Porque se tivesse cuidado bem de todas as pessoas não ia ter gente muito mais rica que outras, algumas muito mais pobres que outras, não é isso? (...)

GD1p1-Cç4/branco: Se você vê, é uma coisa errada, se você vê algum..., alguma pessoa branca fica na rua que como mendigo, você vê só pessoa negra.

Orientadora: E isso será que é sinal de que as pessoas negras são mais mal cuidadas aqui nesse país?

GD1p1-Cç4/branco: Tem emprego que só aceita pessoa branca.

§18.GD1p2-Profa.: Vocês acham legal o que aconteceu com elas?

Cç3/pardo: Não. (.....)

Pesquisadora: Marcos você falou que não e por que você acha que não?

Cç3/pardo: Acho que não, porque é racismo.

Pesquisadora: Racismo, e racismo não é uma coisa legal?

Cç3/pardo: Não.

§24.GD1p2-Orientadora: É, eu queria falar. Alguém falou, no começo da conversa que essas coisas acontecem porque tem racismo, não é? E que racismo então é tratar mal as pessoas...

Cç1/branco: Por causa da pele!

Estas são algumas das muitas falas das crianças que vão apontando situações de preconceito racial em nossa sociedade. Em ambos os grupos de discussão as crianças trazem elementos que comprovam que o racismo existe e que elas sofrem como já foi explicitado na fala da coordenadora. Os demais elementos, que se põem como obstáculos, referem-se ao relato da tia que expressa o mesmo que as crianças: o racismo, o preconceito e a discriminação são elementos “vivos” nas relações sociais do país.

Algo a destacar de diferente entre o que dizem as crianças e o que diz a tia, ou as pessoas adultas em geral, é que as crianças não se contradizem e são mais diretas ao falar o que pensam. A tia traz elementos que vão além daqueles apontados pelas crianças. A princípio, diz não perceber situações de preconceito, principalmente no contexto escolar, mas ao longo da conversa aponta elementos da existência do preconceito racial na sociedade, ainda que não tenha presenciado na escola. Dentre os elementos obstaculizantes apontados pela tia Vitória, ganha destaque a forma como ela atribui ao próprio negro o racismo:

Não, eu nunca ouvi falar sobre isso não. Eu acho, se é que existe, eu acho que é uma coisa muito antiquada, para falar a verdade. Porque o que importa não é a cor da pele, até porque, o racismo, vejo muito em casa, às vezes, nem tanto é na escola, às vezes a própria família acaba sendo mais racista do que os próprios brancos, porque você sabe que nós negros somos mais racistas. Mas tudo bem! Agora, eu já tive muito contato com creche, porque minha filha frequentou creche, nunca vi essa desigualdade, pelo contrário, achava que as professoras das creches que a minha filha participou davam mais..., se for ver, davam mais atenção para as crianças de cor. É quanto a pentear cabelo, sempre é mais difícil pentear cabelo de pessoas negras. (risos) Que são tão pixainzinhos, às vezes puxa, acaba sendo mais fácil lavar, mas acho que não é por discriminação, por racismo não. Não sei, eu prefiro, eu tenho essa mania de acreditar que essas coisas não existem mais, apesar de saber que ainda existem, mas pelo menos no meu meio eu não enxergo essas coisas não. (§6.RC – Tia Vitória)

Diante desta fala, podemos observar as contradições da tia que diz não ver o preconceito, mas, ao mesmo tempo, diz saber que ainda existe. Também atribui muito do preconceito racial ao próprio negro e à família do mesmo, quase desconsiderando o branco

neste processo. Contudo, isto não significa que realmente os negros sejam mais racistas que os brancos, ou mesmo sejam racistas em relação aos próprios negros. A fala da tia só vem demonstrar que todos, brancos e negros, não estão fora do que é o ideológico pregado por uma sociedade racista, que vive sob o mito da democracia racial e o passado de branqueamento.

O negro, muitas vezes, tem um olhar de si próprio negativo, uma vez que a formação da sua identidade é construída negativamente, o que leva a uma imagem depreciativa do seu eu. O que esta tia traduz, parece ser a imagem que muitos negros vêem de si mesmos a partir do outro. Ou seja, como se aceitar de forma positiva e sem preconceito na relação com o outro em que a imagem produzida do eu é sempre negativa?

São bem mais racistas, nós fazemos as pessoas serem racistas com a gente. Eu acho que pela criação que tivemos, por ter vindo de uma criação muito difícil, nós ainda não tiramos essas cicatrizes da nossa alma, e acabamos provocando isso. A gente, por si só, às vezes, acaba se afastando, (...). Não se entrosando. Eu mesma sou racista, não escondo de ninguém. Eu sou. (§7.RC – Tia Vitória)

Exatamente, é o que eu falo. Pelo sofrimento do passado que hoje ainda marca muito a raça negra. (...) (§10.RC – Tia Vitória)

Não desconsideramos que possa haver preconceito racial entre negros, mas queremos destacar que este “preconceito” faz parte de algo maior, de um passado histórico, de uma forma artinhosa de estabelecer as relações raciais na sociedade brasileira, a qual tem enraizado um racismo tão velado que o próprio negro internaliza afirmações negativas em relação a si. As falas da tia Vitória vêm ao encontro desta argumentação, pois ao mesmo tempo em que culpabiliza os próprios negros pelo racismo, aponta elementos sociais e históricos que denuncia a imagem negativa criada em torno do ser negro.

Nesse primeiro momento, gostaríamos de apresentar as situações pelas quais passam as crianças e nas quais elas sabem que são olhadas de forma diferente, que algumas brincadeiras ganham outra conotação frente às representações criadas e estereotipadas em relação ao negro brasileiro, descendente dos povos africanos. Bem como mostrar, a partir das falas de pessoas adultas (familiares), que as relações sociais, sejam no espaço escolar, familiar, ou outros do convívio social, trazem elementos que marcam a vida do negro desde a sua infância. A forma como o outro nos vê, a imagem criada de si a partir do outro, colabora tanto para afirmar a identidade quanto para negá-la. No caso do negro brasileiro, esta auto-imagem infelizmente, em muitos espaços, inclusive o escolar, ainda é o da negação.

Dando continuidade ao diálogo sobre racismo, preconceito e discriminação, passamos para a temática referente à atribuição de apelidos e xingamentos que representam práticas discriminatórias em relação à diversidade e em específico ao ser negro no contexto brasileiro e no espaço escolar.

### 6.3. Apelidos e xingamentos

O tema apelidos e xingamentos está diretamente ligado ao primeiro tema (racismo, preconceito e discriminação), sendo uma consequência ou a efetivação do preconceito frente às crianças negras na escola ou em outros espaços. Nesta temática, apresentamos os fatores transformadores para a superação de ações preconceituosas; sabemos que tais elementos não significam a extinção do preconceito na escola, tampouco na sala de aula, mas colabora para ações mais igualitárias e respeitadas. Quanto aos obstáculos, estes se fazem presentes nas relações sociais, bem como na relação dentro da escola. Esta é uma temática que perpassa todas as diferenças, não apenas racial; as crianças sofrem ao terem sua diferença apontada e desvalorizada; não temos a intenção de minimizar qualquer ação discriminatória, até porque nos baseamos na igualdade de diferenças, contudo, o foco do trabalho é a questão racial, a qual marca fortemente a vida das crianças negras e a questão vai além do que está fora do padrão. Passamos ao quadro síntese da temática e posteriormente à sua análise.

**Quadro IX - Apelidos e xingamentos**

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Crianças buscam resolver seus conflitos sozinhas.</li> <li>– O diálogo é uma possibilidade para resolver os problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os apelidos são para ofender as pessoas.</li> <li>– Crianças ficam imobilizadas diante dos xingamentos.</li> <li>– Ruim, chateada, magoada, sentimentos expressos frente aos xingamentos.</li> <li>– A pessoa negra é xingada de macaco devido à sua cor.</li> <li>– Há uma lei sobre o racismo.</li> <li>– Consciência do racismo em nossa sociedade.</li> <li>– Falta respeito às diferenças.</li> <li>– A denominação negro aparece como um xingamento, uma ofensa.</li> <li>– Xingamentos trazem situação e sentimentos de desconforto para as crianças.</li> </ul>
2 elementos, 1 menção	9 elementos, 6 menções

Dentre os elementos transformadores, as crianças apontam que elas próprias procuram resolver seus problemas em relação a desavenças em momentos que não estão na sala de aula, mostrando dessa forma certa independência, solicitando a pessoa adulta apenas quando não conseguem resolver o problema. Algumas acreditam que o diálogo é um caminho para resolver tais situações, bem como situações de discriminação.

§21.GD1p2-Pesquisadora: E quando vocês escutam, aqui na escola, xingarem a Valéria. Alguém fala alguma coisa?

Cç1/branca: Não, a gente não conta para a professora porque resolvemos quando é antes da Educação Física e depois do recreio. Aí elas conversam, mas não se entendem.

Pesquisadora: Não se entendem? Elas xingam.

Professora: E vocês, quando vocês estão perto de um amigo que xinga o outro, que ofende o outro, como é que vocês fazem? O que vocês falam?

Cç1/branca: Eu não... falo para não brigar; tem que resolver conversando, não brigando, porque brigando não consegue nada.

Acreditamos que as crianças brancas e negras se relacionam em alguns momentos verdadeiramente em cordialidade, sem fazer distinção de cor de pele ou de classe social. No entanto, a criança branca, nos momentos de desavença (xingamentos), sabe como magoar a criança negra, que tem como defesa o bater, ou o não revidar diante da situação na qual fica muitas vezes sem reação. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental para desconstruir relações preconceituosas e discriminatórias, possibilitando momentos de conversa e reflexão sobre o ser e estar com o outro. Os grupos de discussão, bem como a síntese apresentada na observação comunicativa foram bons momentos para as crianças avaliarem suas ações. Aliás, a professora aponta estas técnicas como estratégias de sala de aula para trabalhar com as crianças e abordar diversos assuntos, como o racial.

Quanto aos obstáculos, os apelidos aparecem como forma de ofensa. Em relação à criança negra, traduzem os estereótipos e imagens negativas sobre o ser negro no Brasil. Dois casos de xingamentos foram relatados e, nos dois, as crianças apresentam indignação, sendo que a primeira não reagiu ao xingamento e a segunda levou o caso à direção da escola, que o resolveu como mais uma desavença entre crianças, não dando a devida atenção à questão racial. Como já mencionado, as crianças negras sabem que ao serem xingadas de macacas, assim o são devido à sua cor de pele, o que decorre em sentimentos de tristeza e, diria mais, de inferioridade, porque estamos numa sociedade racista, que a todo o momento mostra ações preconceituosas e discriminatórias em relação ao negro. Ainda que

estas não sejam expressas, os negros sabem como são vistos, os olhares e o silêncio denunciam o racismo.

§4.GD1p1-Cç2: Quando eu entrei no projeto, todo mundo começava a me xingar de macaca.

Orientadora: E como é que você se sentiu?

GD1p1-Cç2: Ruim.

Orientadora: É?

GD1p1-Cç2: Chateada.

Orientadora: E o que você falava para as pessoas?

GD1p1-Cç2: Nada.

§6.GD1p1-Pesquisadora: Então, oh! A gente chama a pessoa de loira aguada, chama preto de macaco, o loiro a gente chama de loiro aguado, (Cç: o loiro chama de loiro aguado?), então porque o preto a gente fala que é macaco?

Cç: Não sei.

Cç: Ah! Eu nunca falei assim não.

Cç: Porque macaco é preto.

Cç: Pode ser até preso.

Cç4/branco: Racista.

Pesquisadora: Racista. Fala Luana.

Cç8/branco: Pela cor.

§12.GD2p1-Pesquisadora: Oh, o Ulisses falou assim: xingo não dói.

Cç2-menino/pardo: Para mim dói. Dói não dói, mas fica chateado.

Como aponta a última criança, o xingo não dói fisicamente, mas atinge o seu emocional, a sua auto-estima. Diante destas falas percebemos o quanto as crianças às vezes são cruéis umas com as outras, ou ainda como nossa sociedade cria situações desumanizadoras que influenciam as crianças, pois como já vimos, estas não nascem preconceituosas. Dessa forma, os xingamentos podem causar baixa auto-estima e marcar a vida das pessoas desde a sua infância até a vida adulta, como poderemos observar no relato de um familiar mais adiante:

(...) eu vi crianças negras serem tratadas como tição, carvão, sai daí nego preto. E eu cresci vendo isso e eu fiquei muito traumatizada. Então, de criança, eu fiz uma jura comigo: que eu nunca ia namorar e nem ter um filho com uma pessoa negra. Eu falava que se algum dia eu tivesse um filho negro e eu visse alguém tratar assim, eu mataria. Então, para evitar, eu achei que a melhor defesa seria eu me afastar de ter relacionamentos com pessoas da mesma cor que eu, tanto que você conhece a minha filha, você vê que ela não é totalmente negra. Porque o pai dela é branco (risos). (...) (§9.RC – Tia Vitória)

Apesar de não destacarmos elementos dos familiares no último quadro apresentado, esta fala da tia e mãe Vitória é a prova de que o racismo, seja ele no espaço escolar ou no espaço familiar, ou qualquer outro espaço social em que haja racismo, preconceito e discriminação em relação ao negro, deixa marcas profundas na vida das pessoas, que crescem e criam formas de se defender de práticas discriminatórias, sejam em relação a si próprios, seja em relação à sua prole. No caso da tia Vitória, procurar uma relação com uma pessoa branca garantia a ela que sua filha não seria maltratada na infância, por não apresentar traços de negro. O afastar-se, como foi citado pela professora e pela tia, também é forma de defesa do negro que receia ser rejeitado.

Nesse sentido, as crianças percebem que por trás dos xingamentos em relação ao negro está o racismo e têm consciência de que existe uma lei contra o mesmo. Também aparece a falta de respeito às diferenças regionais: criamos estereótipos preconceituosos em relação ao negro, ao pobre, ao nordestino, a mulher, etc. Sendo assim, o contexto escolar não está fora destas práticas discriminatórias; contudo, nele é preciso aprender a lidar-se com estas situações e pensar formas para superá-las, pois a diversidade não é respeitada e tampouco dialogada em todos os âmbitos sociais. Vale destacar que, ao mencionarmos *dialogado* estamos nos referindo a um diálogo igualitário de fala e escuta que resulte às pessoas envolvidas reflexão e transformação da sua ação.

Temos a consciência de que a ação dialógica não é fácil e tão pouco se dá do dia para a noite, mas como já mencionamos em tantos momentos do trabalho, não é uma prática impossível. Por meio dela, são perceptíveis os processos de reflexão e transformação das pessoas envolvidas no diálogo, independente do papel que ocupa. Nesse sentido, passamos à apresentação da última temática que engloba a identidade, a diversidade e a diferença e que estão intimamente ligados entre si.

#### **6.4. Identidade, diversidade e diferenças**

Ao pensarmos na temática sobre identidade, diversidade e diferenças, reunimos elementos que se misturam e se distinguem entre formação das identidades, respeito às diferenças e a diversidade como um amplo campo em que se dão as relações e tensões raciais, culturais e sociais e na qual se formam as diferentes identidades na interação com o outro. Destacamos como elementos transformadores aqueles que favorecem o diálogo sobre as diferenças e a valorização das diferentes identidades. Como elementos obstaculizantes,

entendemos todos aqueles que de alguma forma desfavorecem a identidade negra e a relação respeitosa entre as diferenças.

No quadro a seguir, aparecem elementos e menções das falas das crianças (grupos de discussão), que nos ajudam a perceber a relevância do diálogo frente às questões raciais e a formação positiva da identidade negra. Também estão anotados elementos e menções de seus familiares (relatos comunicativos), que nos mostram que a não percepção das diferenças entre brancos e negros reforça o discurso de que todos são iguais anulando as desigualdades raciais. Para finalizar a discussão, voltamos à teoria que nos apóia a pensar como se dão as relações raciais na sociedade brasileira, bem como esta influencia as relações e a constituição das identidades no espaço escolar. Retomamos falas da tia Vitória e apresentamos também algumas partes do diário de campo e falas das crianças (grupos de discussão e relatos comunicativos) que dizem respeito a outras temáticas às quais não destacamos, mas que remetem a questões discutidas no trabalho.

### Quadro X - Identidade/Diversidade/Diferenças

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Crianças não fazem discriminação entre elas em relação à cor de pele.</li> <li>– Diálogo sobre as diferenças de cor de pele entre as crianças.</li> <li>– Auto-classificação e reconhecimento das diferenças numa relação respeitosa.</li> <li>– Famílias multirraciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta percepção sobre as diferenças raciais.</li> <li>– História familiar sobre situação de preconceito racial.</li> <li>– Há preconceito e discriminação em relação aos nordestinos.</li> <li>– Há outras formas de discriminação além da racial.</li> <li>– A diversidade e as diferenças não são respeitadas.</li> <li>– As pessoas fazem uma imagem ruim das pessoas negras.</li> <li>– Dificuldades em lidar com a questão raça/cor.</li> <li>– Relação de gênero.</li> <li>– Dificuldade em lidar e respeitar as diferenças e limitações de cada pessoa.</li> <li>– Há desigualdade social devido à cor da pele.</li> <li>– Pessoas com a cor da pele mais clara se acham melhor que o negro.</li> <li>– Complexidade das relações raciais.</li> <li>– Constituição da identidade negra.</li> <li>– Falta no espaço escolar valorização da história e cultura negra.</li> </ul>
4 elementos, 7 menções	14 elementos, 13 menções

Destacamos que os elementos transformadores nesta temática aparecem a partir do momento que estabelecemos um diálogo com as crianças nos grupos de discussão e na sala de aula sobre o ser negro e o respeito às diferenças.

§8.GD1p1-Pesquisadora: Vocês já olharam aqui, nós somos todos da mesma cor?

Cç: Não.

Cç: Tem gente que é branco, tem gente que é preto.

Cç: Só que nem...

Cç: Ela, ela é parda, a Luana é toda parda.

§1.GD2p1-Pesquisadora: Mas só na África que tem negro?

Cç: Não.

Cç: No Brasil também.

Cç: Eu nunca vi.

Cç: Eu sou negro.

Cç: Não aqui no Brasil.

Pesquisadora: No Brasil também tem pessoas negras.

Cç: A Taís, o Ulisses.

Cç: O Marcos é negro.

Cç2/pardo: Não, sou pardo.

Cç: A Grazi é branca.

§8.GD2p1-Pesquisadora: Deixa eu perguntar uma coisa, presta atenção. Quem aqui se declara negro? Fala.

Cç: Eu sou da raça negra.

Cç: Eu sou da raça negra. (...)

§5.GD2p2-Cç1-menino/branco: Minha avó é negra, meu pai é todo negro.

Pesquisadora: Deixa a Érica falar.

Cç: É, eu sou negra, minha avó é branca. (...)

Cç6-menina/negra: Minha tia é branca e eu sou negra! Mas não tem nenhuma diferença.

Nestas falas, podemos observar como as crianças vão se colocando sobre o ser negro. Identificando dentro das famílias que há diferentes composições raciais. A partir dessa conversa e de outras, as crianças começaram a se identificar pela cor da pele, crianças brancas e negras começaram a falar se auto-identificando ou classificando o/a colega de forma respeitosa. Vale destacar que as crianças negras, que inicialmente se colocavam bem pouco no grupo, foram ganhando coragem e passaram a falar sobre si e sua família. Acreditamos que este foi um momento favorável à constituição positiva das identidades negras e mais, de todas as identidades, brancas e negras, uma vez que, nas interações, as crianças apontavam e questionavam quem era branco e quem era negro. Falavam sobre o ser branco e o ser negro de forma respeitosa em que olhavam para as suas diferenças sem menosprezar o outro. Foram momentos riquíssimos de aprendizagens, respeito às diferenças e formação mútua das

identidades, pois as crianças brancas ajudavam as negras a tomarem consciência de si no espaço escolar, em igualdade, e as brancas se constituíam a partir da relação com as crianças negras.

Com base na teoria apresentada nos capítulos anteriores, consideramos que vivemos na sala do terceiro ano B momentos de interações dialógicas que favoreceram a igualdade de diferenças. Que a partir do diálogo sobre o outro, fomos fortalecendo as diferentes crianças brancas e negras. As primeiras, ao perceberem as diferenças raciais que existem na sociedade e no ambiente escolar, solidarizaram-se com o que as crianças negras sofriam. As segundas foram se reconhecendo enquanto pessoas negras e, como tais, foram percebendo que são tão inteligentes e capazes quanto às pessoas brancas.

O contato com pessoas negras adultas e estudantes universitárias, com a pesquisadora que lhes apresentava outro universo sobre o ser negro, favoreceu a constituição das identidades na igualdade de diferenças e o encorajamento das crianças negras no espaço escolar. Sabemos que isto não significa o fim de ações preconceituosas e discriminatórias na escola ou sala de aula, mas significa que é possível estabelecermos relações mais igualitárias e dialógicas, assim como proporcionar às crianças momentos de falas nos quais vão se formando umas com as outras.

Quanto aos obstáculos, o primeiro elemento foi referente ao relato da mãe Catarina, que falou bem pouco no nosso encontro. Considerava que todos são iguais e não percebia as diferenças raciais, fato que consideramos um obstáculo para o estabelecimento do diálogo sobre o respeito às diferenças e de que somos iguais em nossa humanidade, mas diferentes nas condições de direitos.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber se a senhora já passou por alguma experiência de discriminação ou de preconceito?

Mãe: Não, nunca passei não.

Pesquisadora: E a senhora já observou alguma situação de preconceito na sua família ou na rua ou aqui na escola, ou alguma situação de discriminação?

Mãe: Não, nunca vi não, nunca vi não. Minha sogra é bem morena escura.

Pesquisadora: Na família da senhora tem pessoas...

Mãe: (...) Minha sogra é bem morena, mais morena que você. (§1. RC- mãe Catarina)

Pesquisadora: E a senhora ou alguém da sua família sofreu...

Mãe: Não para mim é tudo normal, é tudo igual para mim: preto, branco... para mim é uma coisa só. (§2. RC- mãe Catarina)

Pesquisadora: para a senhora está tudo bem?

Mãe: Meu menino está aprendendo bem, desde o primeiro ano que ele entrou aqui já aprendeu a ler.

Pesquisadora: Não teve dificuldade?

Mãe: Não, não teve dificuldade nenhuma. A profa. Patrícia ensina muito bem, a diretora também, são todas boas, não tenho reclamação, não! Para mim está tudo bem. (§6. RC- mãe Catarina)

Com base nas falas da mãe, percebemos que ela valoriza o espaço escolar como lugar da educação formal (instrumentalização – ler e escrever) para seu filho. Não percebe que a escola também é lugar das relações sociais e que há tensões na questão racial, pois para ela não há diferenças, todos/as são iguais. Nesse sentido, percebemos como discursos de igualdade são presentes no cotidiano das pessoas, anulando as diferenças e mascarando as desigualdades. A mãe Catarina não se dava conta das diferenças raciais; quando questionada sobre as diferenças entre brancos e negros acaba atribuindo a questões sociais e econômicas, comprovando mais uma vez a existência do mito da democracia racial.

Quanto aos demais elementos obstaculizantes, estes decorrem de falas das crianças que vão relatando situações de discriminação, seja racial, ou de outra natureza dentro ou fora da família.

§16.GD1p1-Cç: Outro dia, a Laís, a Laís xingou a Glaucia de baianinha e aí a professora xingou ela.

Cç1: A Laís só tem costume de xingar a Glaucia de baianinha.

§1.GD2p2-Pesquisadora: Então, mas a Preta, ela discute uma coisa que quando eu contei a história pra vocês da Menina Bonita eu pedi para vocês marcarem no papel.

Cç: Ela discute, ela...

Pesquisadora: O que ela discute?

Cç: Sobre os negros.

Cç: É.

Pesquisadora: Sobre os negros, mas ela está falando uma coisa também lá dos negros.

Cç1-menino/branco: Que os negros podem ser iguais às pessoas brancas.

Pesquisadora: Podem ser..., os negros não são iguais?

Cç3-menina/pardo: São.

Cç: São.

Cç1-menino/branco: São. Só que tem gente que acha que é diferente, tem gente que acha que só porque é de uma cor pode ser melhor do que o outro, pode ser mais, pode ter mais dinheiro.

A partir das falas das crianças, vamos percebendo que falta o respeito às diferenças e que a imagem do negro, como já apontado em outros momentos, está ligada a um passado de escravidão, servidão e exploração dos povos africanos, o que traz conseqüências às relações raciais estabelecidas na atualidade.

§3.GD2p2-Pesquisadora: (...) E enquanto gente, enquanto pessoas, nós somos todos iguais e temos os mesmos direitos, nós temos que ser tratados da mesma forma. O Elton falou assim: ah, tem as pessoas brancas às vezes têm mais dinheiro. E por que tudo isso aconteceu, porque que os brancos têm mais dinheiro que os negros?

Cç1-menino/branco: Por causa da desigualdade.

§10.GD2p2-Cç: Tem gente que chama a gente de negro.

Cç1-menino/branco: Isso não é xingo, chamar de negro.

Cç: A minha prima, ela é loira e eu a chamo de loira burra.

Cç1-menino/branco: Ô professora, a sociedade negra, fica ofendida porque tem que entender certo se alguém chama alguém de negro isso não quer dizer que está ofendendo, só está falando que é negro.

Falta no contexto escolar e nas interações entre as crianças o respeito às diferenças. Durante a conversa, em alguns momentos, as crianças se dão conta de que na escola há muita falta de respeito em relação à forma de ser de cada pessoa. Ao falar, vão dando pistas de como as diferenças são apontadas como problema e não há um diálogo efetivo sobre a valorização da diversidade, tampouco sobre o respeito às diferenças, sendo esta conversa pontual, quando surge um problema de desavença entre as crianças.

§11.GD2p1-(...)

Pesquisadora: Oh, eu penso que homem não deve bater em mulher e tampouco mulher deve bater nos homens.

Cç2-menino/pardo: Mulher é folgada; só porque é mulher, ela fica batendo em nós.

Cç4-menina/branca: Menina que bate em menino é galinha e menino que bate em menina é covarde.

Pesquisadora: Não, oh! A mulher também não deve bater nos homens.

Cç2-menino/pardo: Os moleques são mais fortes do que as meninas.

Cç: Sai na mão, então?

Cç: Só porque tem mais menina do que moleque.

Cç4-menina/branca: É, mas os meninos são mais burros do que as meninas, as meninas são bem cuidadas (.....)

§15.GD2p2-Pesquisadora: Deixa eu perguntar uma coisa: aqui na escola vocês acham que todas as crianças são valorizadas e respeitadas?

Cç1-menino/branco: Não.

Pesquisadora: Não? Por que não?

Cç1-menino/branco: Porque tem gente que xinga, tem gente que fala que os outros são ruins de futebol, tem gente que chama o outro de marreco só porque perdeu.

A partir destas falas é possível notarmos, mais uma vez, como estamos impregnados de discursos que ditam padrões sociais segundo interesses de uma classe dominante. As crianças repetem discursos sobre o ser e o estar no mundo, bem como reproduzem práticas discriminatórias estabelecidas social e historicamente sem nenhuma

reflexão. Ao olharmos no geral para os quadros apresentados com base nas falas das crianças e dos seus familiares, podemos perceber o quanto o ideológico se faz presente nas relações sociais e que as ações discriminatórias em relação ao negro estão marcadas pelo passado histórico do sistema escravista adotado no Brasil.

Procuramos, a seguir, apresentar um quadro geral das temáticas analisadas com base nas falas das crianças e dos familiares, o qual representa muito do ideológico e do preconceito racial vivido e silenciado na nossa sociedade, com alguns apontamentos para a superação de práticas racistas e discriminatórias.

**Quadro XI - Aspectos gerais das temáticas analisadas com base nas falas das crianças e dos seus familiares**

Temáticas	Crianças		Familiares	
	Fatores Transformadores	Fatores Obstaculizantes	Fatores Transformadores	Fatores Obstaculizantes
<b>Racismo/ Preconceito/ Discriminação</b>		-Os xingamentos são formas de preconceito e discriminação. <b>-O racismo, o preconceito e a discriminação no Brasil estão ligados à cor da pele.</b> - A cor da pele ainda é um obstáculo nas relações raciais no Brasil.	- As cotas é um caminho para inclusão.	- Os próprios negros são responsáveis pelo preconceito sofrido por eles. <b>- Passado de escravidão marca as relações raciais até a atualidade.</b>
<b>Xingamentos e Apelidos</b>	-O diálogo é uma possibilidade para resolver os problemas.	-Consciência do racismo em nossa sociedade. -Falta respeito às diferenças. -Xingamentos trazem situação e sentimentos de desconforto para as crianças.		
<b>Identidade/ Diversidade/ Diferença</b>	-Crianças não fazem discriminação entre elas em relação à cor da pele. -Auto-classificação e reconhecimento das diferenças numa relação respeitosa. -Famílias multirraciais.	-Há outras formas de discriminação além da racial. <b>-A diversidade e as diferenças não são respeitadas.</b> -Constituição da identidade negra. -Falta no espaço escolar valorização da história e cultura negra.		<b>-Falta percepção sobre as diferenças raciais.</b>

Ao cruzarmos os dados obtidos a partir das falas das crianças e das falas dos familiares, buscamos destacar alguns pontos que se aproximam (destacados em negrito) ou se distanciam, ao pensarmos relações mais igualitárias e respeitosas. Dentre os elementos

destacados como transformadores na temática Racismo/Preconceito/Discriminação, o único elemento que aparece é fala dos familiares sobre a adoção de cotas como forma de inclusão tanto de pessoas negras quanto deficientes. As crianças não apontam elementos transformadores nesta temática, pois em muitos momentos não reagem à discriminação ou, quando o fazem, é à sua maneira: batem e revidam ao xingamento, o que acaba se tornando um problema de indisciplina na escola e não uma questão de discriminação racial.

Quanto aos obstáculos, destacamos a existência do racismo e do preconceito apontado pelas crianças e a ligação do preconceito racial em relação ao passado da escravidão. Estes elementos se aproximam, uma vez que muitas das falas das crianças caminham ao encontro do passado histórico brasileiro, no qual o povo negro, a princípio representado pelos africanos, era tratado como animal, ou como uma mercadoria que poderia ser vendida, trocada. Enfim, a o homem negro e a mulher negra escravizados não tinham direitos em uma terra estranha, a qual ajudaram a construir e, séculos depois, continuam lutando para vencer as barreiras impostas por uma sociedade racista.

O passado histórico do regime escravista deixou estigmas que se fazem presentes nos nossos dias e que ainda não foram superados, pois ainda vivemos sob o mito da democracia racial, uma idéia criada após a escravidão, que acarretou e acarreta aos negros brasileiros a anulação das desigualdades raciais, sociais e culturais que existem no Brasil. Diferenças e desigualdades que são negadas ou mascaradas pelo discurso da igualdade e da cordialidade brasileira, que negam as diferenças e mantém as desigualdades.

O racismo brasileiro (...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos, (...) não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica e cultural. (...) (MOURA, 1994, *apud*, CAVALLEIRO, 2005, p.29)

Nesse sentido, a sociedade brasileira mascara o seu racismo e vive sob um racismo cordial, se assim pudermos denominá-lo. Este tipo de racismo é pior do que aquele declarado, pois, muitas vezes, as pessoas não têm como se defender daquilo que “não existe”, ou que não traz prejuízos às outras pessoas. Dessa forma, a população brasileira branca e negra, internaliza o discurso da igualdade e da harmonia racial que, na prática, muitas vezes sai de cena, dando espaço a práticas racistas e discriminatórias declaradas ou veladas.

Estas práticas aparecem entre as crianças por meio dos xingamentos e apelidos, expressões dos estereótipos e representações criadas sobre o negro. As práticas racistas se

fazem presentes no contexto escolar, pois é nele que as crianças tomam consciência da sua existência. Passam a sentir o que é ser diferente, ou ainda o que é não ter sua diferença valorizada.

Com base em Cavalleiro (2005), ao entrar na escola, a criança toma consciência do preconceito, do estigma devido ao seu pertencimento étnico, evidenciado por meio de xingamentos e ofensas. Isso não significa que na família os estigmas tornem-se nulos, pois muitas vezes a própria família já está marcada por eles. Mas, queremos destacar, na escola estes estigmas são fortemente marcados e desvelados, pois nela revelam-se as desigualdades raciais existentes na sociedade.

Ah! Tinha duas meninas que na fila não queriam ficar perto de mim por causa da minha cor. (§2.RC- criança Joana/morena escura)

Pesquisadora: você já teve vergonha alguma vez de dizer que é morena?

Joana: Sim, quando fui falar com a Alice, tive medo que ela não gostasse de mim por causa da cor. (§6.RC- criança Joana/morena escura)

A partir das falas de Joana, ficam evidenciados o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar, assim como os sentimentos que vão se criando a partir destas ações. Dessa forma, o silêncio e o distanciamento de muitas crianças negras representam formas de defesa contra ações discriminatórias. Joana, assim como outras crianças negras, estavam sempre muito silenciosas, principalmente Joana que é um tanto tímida. Elas me perseguiram com os olhos e Joana, em especial, sempre sentia que tinha algo a me dizer, mas não se expressava frente às questões raciais, enquanto outras crianças ganhavam coragem e iam se expondo.

Vale nos ater um pouco sobre Joana, pois como já dito, sempre me seguia com seu olhar, como se quisesse me dizer algo ou procurasse em mim alguma afirmação; contudo, nunca se expressava nos momentos de conversa sobre diferenças e o ser negro, fosse na sala de aula, fosse nos grupos de discussão; estava sempre muito quieta. Porém, após o retorno dos dados dos grupos de discussão, já na sala de aula, Joana disse que queria me contar uma história. E aí falou da sua experiência vivida na escola no ano anterior, em que duas colegas, no momento da fila, não queriam estar perto dela devido à cor da sua pele. Conversamos um bom tempo sobre esta experiência e seus sentimentos frente a estas questões. Diria que, para Joana, este foi um processo de reconhecimento de si diante do outro, da afirmação e da valorização da sua identidade negra.

Nesse sentido, acreditamos que a escola não pode ignorar as diferenças que constituem o espaço escolar; também acreditamos que são possíveis várias formas de trabalho que as valorizem. Diante da perspectiva adotada neste trabalho, consideramos a escola um espaço de reprodução, uma vez que faz parte do sistema, mas também é um espaço de luta, de transformação cultural, de ações e de percepção de mundo. Com base nas falas apresentadas, seja da professora, ou as das crianças, podemos perceber que a busca por uma educação mais igualitária e intercultural é possível e o diálogo é necessário como uma forma de expressão do outro, da diferença e do respeito à diversidade.

Momentos de escuta e de fala são significativos na construção das identidades. Falar sobre as diferenças, destacá-las com respeito e valorização, podem ser ações para transformar a escola em um espaço de todos e todas, no qual as diferenças étnicas e raciais são valorizadas. Contudo, ressaltamos que isso não leva à ausência de tensões e conflitos, ao contrário; ao nos colocarmos em diálogo, as tensões e conflitos se evidenciam, saindo do silêncio e ganhando voz.

No caso das crianças, elas vão apontando desigualdades de raça, de gênero, de classe e de aprendizagens e, ao mesmo tempo, ao ouvir o outro, vão aprendendo e dando soluções para superar tais desigualdades no espaço escolar, ou na sala de aula.

Retomando a temática sobre xingamentos e apelidos, como elemento transformador aparece o diálogo enquanto possibilidade na busca de soluções para resolver os problemas frente aos conflitos estabelecidos entre as crianças. Quanto aos obstáculos, a escola precisa estar mais atenta aos apelidos, pois estes podem causar a baixa auto-estima nas crianças. Como apontado em outros momentos pelas próprias crianças, o xingamento as deixa com um sentimento de mágoa, ou ficam chateadas. No caso da tia Vitória, a presença dos xingamentos durante a infância a deixou traumatizada ao ponto de jurar para si mesma que não teria relacionamento com pessoa negra como forma de proteção à sua prole:

(...) a minha tia casou com um negão mesmo! Aquele que como lá eles diziam já tinha passado da meia noite mesmo! Parecia que tinha tirado do..., meu avô costumava dizer que tinha tirado da fornalha o carvãozinho no ponto. E as crianças puxaram muito para ele. Chegava o cabelo a ser assim, o meu avô chamava de bostinhas de rôla, aqueles caracolzinhos. E ele só chamava os meninos de carvão, de tição, de tição preto sai daqui. Isso me doía na minha alma, feria mesmo, não era comigo, mas me feria. E eu fiquei muito... eu cresci muito traumatizada com isso, eu tinha pavor de um dia um filho meu passar por isso; eu, se passasse por isso, eu até não ligaria, mas se eu visse um filho meu. (...) (§12.RC – Tia Vitória)

A partir da fala da tia e mãe fica claro como o racismo brasileiro é cruel e marca a vida das pessoas. O discurso apresentado por algumas pessoas de que isso passa ao crescer, não é uma verdade. A discriminação racial deixa marcas na alma, que só quem passou por isso pode dizer o que supera e o que não pode ser superado frente às discriminações. Sentir-se rejeitado por conta da cor da pele, ou ser xingado de macaco, carvão, tizil, entre tantos outros xingamentos, deixa marcas profundas na vida da pessoa negra, como podemos observar no relato acima.

*“Nada é explicitado à criança, mas o tom da voz, os gestos ou mesmo o silêncio dizem que ela é um ser inferior.”* (MUNANGA em entrevista a BETH CALÓ)<sup>75</sup>. O silêncio permanente sobre as diferenças exprime o preconceito presente no olhar e nos gestos em relação às pessoas negras. Como argumenta Cavalleiro (2005) é na escola que a criança toma conhecimento do preconceito explícito, a família às vezes encontra-se despreparada para enfrentar tais situações e a sociedade alimenta o mito da democracia racial. Contudo, Algarve (2005) argumenta que a escola, a família e a sociedade têm papel fundamental no desenvolvimento do auto-conceito, ou seja, na preparação das crianças para o enfrentamento das situações de discriminação, no incentivo à auto-valorização das suas origens e na transmissão dos valores culturais do seu grupo.

Em conformidade com Algarve, acreditamos que o trabalho conjunto entre escola, família e sociedade pode potencializar a valorização das diferentes identidades, em específico da identidade negra, que vem sendo tão maltratada no Brasil. Para tanto, é preciso que a escola possibilite a participação da família e da comunidade de entorno como forma de potencializar as aprendizagens, já que consideramos que quanto maior a diversidade, mais rico se torna o ambiente, e maiores são as possibilidades de trocas de experiências e de ensino e aprendizagem. Dessa forma, evitamos cair no que argumenta Cavalleiro.

Como mencionado ao longo do trabalho, estar no mundo e estar com o outro nos possibilita aprendizagens mútuas. Dessa forma, quanto mais diverso o contexto escolar, mais rica será a aprendizagem. Nesse sentido, a diferença compõe a diversidade, não é negada, tampouco tolerada sem o devido reconhecimento e diálogo sobre si. Estar com o outro é uma troca de saberes e é a constituição do eu a partir do tu numa igualdade de diferenças.

---

<sup>75</sup> Entrevista – kabengele Munanga - Racismo: esta luta é de todos. Por Beth Caló. Acesso em 10/11/09 em: <http://www.construirmoticias.com.br/asp/matéria.asp?id=1293>

Nesse sentido, a temática identidade/diversidade/diferença completa as temáticas anteriores. Esta temática fica em foco ao pensarmos nas demais, pois ao falarmos de identidade, diversidade e de diferença vemos o racismo, o preconceito e a discriminação presentes frente ao outro, ao diferente, ao que não é o padrão.

Dentre os elementos transformadores referentes à temática, não há destaques nas falas dos familiares. Quanto às crianças, em especial as negras, estas expressam ao longo do trabalho coragem ao falar sobre as diferenças raciais, ao se reconhecerem e reconhecer o outro que é diferente do eu. A partir das conversas em aula, dos grupos de discussão, as crianças foram se colocando e as crianças negras foram perdendo o medo de falar, de dizer que eram negras ou que alguém da sua família era negra e/ou nordestina.

Cç: que cor você acha que é? (...)

Pesquisadora: eu sou negra.

Cç: eu sou negra, negra.

Pesquisadora: então quem achar que é negro põe negro.

Cç: eu sou pardo.

Cç: eu sou branco. (...) (Diário de campo – dia 30/10/08)

Cç: Francisca eu nasci sob o sol

Cç: eu nasci sob a lua. (...) (Diário de campo – dia 13/11/08)

Estas falas fazem parte da conversa que tivemos em sala de aula após a contação das histórias: “Menina bonita do laço de fita” e “A África é preta ou muito colorida?” do livro Histórias da Preta. Como mencionado anteriormente, a contação de histórias aconteceu a pedido da professora, que gostaria que eu desenvolvesse junto às crianças atividades para que ela pudesse aprender como fazer. Foi um processo de aprendizagem coletiva, pois muito do que desenvolvi em aula tomei como base minhas conversas com a professora Patrícia, sem contar que ela era meu apoio em sala de aula, uma vez que tinha pouca experiência docente.

Em relação às crianças, a cada conversa soltavam-se mais. As vozes das crianças brancas foram dando espaço às vozes das crianças negras, que timidamente iam vencendo o silêncio. E os olhares tensos foram dando espaço a sorrisos, que em meio a conversas sobre o ser branco e o ser negro, tornavam-se naturais, no sentido de que passou a fazer parte da vida delas o diálogo sobre as diferenças.

Contudo, isso não significou a extinção de práticas discriminatórias entre as crianças; tais práticas não aconteciam explicitamente em relação à raça, mas à questão de gênero e à questão regional: eram constantes os desacordos e ofensas frente ao ser homem ou

ser mulher e aos nordestinos. Diante das nossas conversas sobre o respeito às diferenças e por meio da técnica da observação comunicativa, as crianças tomavam mais cuidado nas suas falas, como dizia a professora: passaram a se policiar mais sobre suas atitudes.

Voltando aos obstáculos destacados; acreditamos que a falta de percepção sobre as diferenças raciais colabora para a falta do respeito às diferenças, uma vez que, se não há desigualdades em relação às diferenças, porque falar sobre elas?

Dessa forma, assim como a mãe Catarina, acreditamos que tantas outras pessoas, inclusive professores e professoras, pensam e agem como se não existissem as diferenças e, conseqüentemente, as desigualdades, o que acaba por anular as diferenças e, concomitantemente, negando as diferentes identidades. Nesse sentido, a história e a cultura negra não são valorizadas no contexto escolar e acaba destacando o negro em datas cívicas, de forma destorcida, o que causa um efeito colateral.

Não ajuda em nada o dia 13 de maio na constituição da identidade da criança negra. As crianças negras não querem ouvir e ver a imagem do negro apenas como uma coisa ou um animal exposto a um tronco, como se não tivesse sentimentos e desejos de estar nas mesmas condições de moradia, estudo, trabalho daqueles/as que os submetiam e os colocavam em situações de humilhação. As crianças negras querem e precisam ouvir e ver a imagem do negro herói, inteligente, artista, intelectual e belo, pois, como o branco, o negro tem as mesmas capacidades e também faz parte da formação social do nosso país. O mesmo argumento é extensivo aos demais povos que compõem nossa sociedade, como é o caso dos indígenas e dos descendentes de asiáticos.

Dessa forma, a escola precisa estar atenta à história que conta, pois pode contribuir para a negação do negro ou à sua afirmação. Sabemos que a história de uma nação não se faz apenas de um único povo, mas da união e da força de vários povos. No caso do Brasil, a diversidade não pode ser negada, uma vez que este tem sua origem a partir da formação dos povos: indígenas, africanos, europeus e asiáticos. Por isso, o cuidado nestas questões é importante, pois estamos lidando com pessoas, ou melhor, neste caso, com crianças que um dia serão adultas e poderão fazer desta sociedade um lugar melhor para a convivência e o respeito às diferenças. Assim, afirmamos com Munanga & Gomes (2006):

Por esta razão, aprender a conhecer o Brasil é aprender a conhecer a história e a cultura de cada um desses componentes, para melhor captar sua contribuição na cultura e na história do país. Para entender “nossa história” e “nossa” identidade é preciso começar pelo estudo de todas as suas matrizes culturais: indígena, européia, africana, árabe, judia e asiática. Infelizmente não é isso que acontece na história do Brasil que foi ensinada na escola e

sistematizada pela historiografia oficial. (MUNANGA & GOMES, 2006, p.18)

Ainda com base em Munanga & Gomes (2006), o brasileiro de ascendência africana, diferentemente dos brasileiros de outras ascendências, com exceção da indígena, ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a lei 10.639/03 veio para reparar esta injustiça feita aos negros, assim como, a todos os brasileiros, pois essa história que conhecemos sobre o negro esquecida ou deformada pertence a todos/as, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião.

Acreditamos que o ensino da história de todos os povos que constituem o Brasil na mesma medida contribui para a valorização da identidade negra e demais identidades. A escola precisa sair do silêncio sobre as diferenças e o negro brasileiro. Precisa falar mais sobre a história dos povos africanos, assim como dos povos indígenas, saindo da história básica contada há séculos de forma resumida e distorcida. Pois, esta é uma das formas para fortalecer as crianças negras e valorizar sua cultura e história. Trazer as africanidades<sup>76</sup> para o contexto escolar também é uma forma de valorizar a identidade negra e as demais identidades, uma vez que não nos formamos sozinhos.

Nesse sentido, consideramos que as crianças participantes da pesquisa entraram em um processo de formação e valorização das suas identidades. No diálogo, crianças brancas e negras se colocavam e se reconheciam no espaço escolar. As crianças, com o tempo, foram se colocando em diálogo sem medos, apontavam seus preconceitos e idéias sobre o outro e, ao dialogarmos, refletiam sobre suas ações; às vezes chegávamos a acordos, em outros momentos não havia consenso. Mas, no geral, foram quatro meses de muitas aprendizagens, as quais considero que foram significativas, se não para todas as crianças, ao menos para uma parte delas, a que me seguia com olhos.

Com base na teoria apresentada ao longo do trabalho e diante dos dados, constatamos que crianças e familiares não estão fora do que são sistema e mundo da vida. Aliás, nenhum de nós escapa do que é cultural, histórico e ideológico. Temos internalizadas

---

<sup>76</sup> Africanidades são conhecimentos, significações de experiências humanas, bem como do ambiente em que estas são vividas, que se situam: no continente africano do período pré-colonial a nossos dias; na travessia dos escravizados e na recriação do mundo africano na Diáspora. Excerto retirado da apresentação da Palestra proferida pela Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva no dia 17/09/09 no curso de formação continuada na área de *Educação das Relações Étnico-Raciais*. Realizado em parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), a Assessoria de Planejamento Pedagógico – *Educação Continuada e Avaliação; Sala de Africanidades* da Secretaria Municipal de Educação (SME) e o apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar)

em nós falas e práticas discriminatórias que muitas vezes reproduzimos sem nos darmos conta de que, ao fazê-lo, afirmamos desigualdades de gênero, de classe e de raça.

Historicamente, estamos imersos por representações sociais construídas ao longo dos séculos, as quais são perpassadas por ideologias e culturas que marcam a vida do homem e da mulher; do pobre e do rico; do branco, do negro, do indígena e do oriental.

As diferenças raciais, sociais e culturais submersas num ideológico dominante condicionam padrões do ser de cada pessoa, conforme sua classe social e pertencimento étnico e racial. Assim, em todos os âmbitos, há interesses políticos, econômicos e sociais que direcionam as ações humanas. Os espaços públicos e privados não se isentam destes interesses e tampouco escapam das influências do global e do capital, ou seja, do sistema. Com base em Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Pois, enquanto parte do sistema e do mundo da vida, não pode ser a educação apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante:

A escola, enquanto instituição da modernidade, nasceu a partir da perspectiva do sistema, e acabou por consolidar-se segundo os ditames da racionalidade econômica e administrativa, que imperam na sociedade capitalista. Seu funcionamento, porém, necessita do entendimento entre diferentes partes (direção, professorado, familiares, alunos etc.) para coordenação da ação que corresponda efetivamente à sua função: a de desenvolver o processo de educação e formação das pessoas. Assim, coexistem na escola sistema e mundo da vida, racionalidade técnica e racionalidade comunicativa, embora a primeira se sobreponha à segunda. (GABASSA, 2007, p.122)

Dessa forma, sendo a escola uma instituição educativa especializada e não neutra diante da realidade que se apresenta, pode ter como função “moldar” novas gerações para o que está posto pelo sistema, ou tornar as pessoas seres pensantes, atuantes e transformadoras da sua realidade. Com base em Gabassa (2007), por meio da ação comunicativa, o processo de socialização na escola pode se transformar. Os alunos e as alunas, nesta perspectiva, são concebidos/as em suas relações com o mundo, e não mais como “objetos” a serem moldados de acordo com as normas do sistema. Nesse sentido, o ensino não significa mera reprodução do conteúdo, mas uma construção do conhecimento realizada por todos/as, através da comunicação.

Em conformidade com a autora e com base na perspectiva comunicativa, acreditamos que o espaço escolar seja um espaço de contradições como já apresentado, mas também é um espaço de possibilidades transformadoras e libertadoras de práticas

discriminatórias. A educação escolar pode ser pluricultural, a partir do momento que enxergar na diversidade a potencialização para as diferentes aprendizagens e o fortalecimento das diferentes identidades com respeito às diferenças.

A educação na sociedade brasileira nunca será completa, caso desconsidere a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo. Isso envolve a redefinição do currículo escolar para que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade brasileira. Supõe romper o *apartheid* intelectual estabelecido pelo predomínio do monoculturalismo escolar e científico que desqualifica outras culturas diferentes, colocando-as como inferiores. (CAPELO, 2003, p.130)

Assim, não podemos pensar a escola apenas como espaço da educação formal, mas é também espaço da formação da pessoa enquanto homem cidadão e mulher cidadã críticos e atuantes na realidade da qual fazem parte. Nesse sentido, a escola também é espaço da diversidade, da formação do homem e da mulher enquanto seres culturais e históricos. O espaço escolar é também lugar de construções sociais, pois se faz como um corpo móvel, pensante e atuante, uma vez que, é formado por diferentes pessoas que agem e pensam em conformidade com o lugar de onde partem e estão carregados de valores, crenças e atitudes que dizem respeito à forma como se colocam no mundo. Como já explicitado a educação não é neutra tampouco a prática educacional.

Portanto, o espaço escolar não é apenas o ler, escrever e instrumentalizar-se para o campo do trabalho. Nele acontecem interações a todo tempo com as mais diversas pessoas. É o ambiente que consegue reunir pessoas das mais diferentes origens sociais, culturais, regionais, raciais, etc., que diversifica e amplia o campo educacional, ou seja, o espaço escolar se constitui em riqueza humana, a mais diversa. No entanto, o silêncio em nome de uma falsa igualdade ainda anula a constituição das diferentes identidades e empobrece o contexto escolar na sua diversidade.

Contudo, isto não significa um determinismo da escola, como vimos, é possível a busca de práticas que superem os obstáculos para uma educação igualitária e de máxima aprendizagem. “(...) *como esforço crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. (...)*” (FREIRE, 1996, p.54)

Diante das palavras de Freire, enquanto educadores e educadoras é preciso tomar uma posição política e social frente às questões étnicas e raciais dentro e fora do

contexto escolar. Com base no autor (1996), ao me perceber no mundo, com o mundo e com o outro não posso me colocar numa posição de quem nada tem a ver com ele.

Cavalleiro (2005) nos ajuda a argumentar nesta direção:

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta. (CAVALLEIRO, 2005, p.20)

Nesse sentido, acreditamos numa educação capaz de transformar e de buscar a igualdade dentro das diferenças, possibilitando a criação de sentido e a afirmação das identidades presentes na escola. Acreditamos que o estudo e o falar sobre as diferenças e as identidades é um passo fundamental para ampliarmos as discussões sobre o respeito e que a escola é uma possibilidade de diálogo entre as culturas e identidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas nas suas especificidades.

Em suma, esta foi uma tentativa de mostrar que, mesmo diante dos obstáculos, das práticas racistas e discriminatórias dentro e fora do espaço escolar, são possíveis caminhos que busquem alternativas para uma educação anti-racista e de práticas dialógicas; que conte com a participação de todos e todas (direção, alunado, professorado, funcionários/as, familiares e comunidade de entorno) para juntos transformarem sua realidade.

A compreensão de como se constitui o eu a partir do outro nos leva a pensar uma educação que não se faz apenas de métodos e conteúdos, mas também das histórias e origens da vida e das coisas, da busca da compreensão entre o que está em mim e fora de mim, o visível e o invisível. Sendo assim, o educar-se é um processo para toda a vida, mas este não acontece sozinho, quem educa aprende e ensina, da mesma forma que quem aprende. Logo, este é um processo que também ocorre no coletivo e nas interações. O processo de ensinar e de aprender não ocorre de forma isolada e solitária, ao contrário, é na interação, na inter-relação com o outro e com o mundo que sabemos quem somos.

Enfim, procuramos a partir da ação comunicativa e do diálogo igualitário apresentar possibilidades para a constituição positiva da identidade da criança negra e o respeito à diversidade de gênero, classe e raça. Infelizmente, o tempo e o espaço se fazem curtos para questões tão profundas, às quais não conseguimos aprofundar, mas acreditamos ter possibilitado reflexões sobre o respeito às diferenças e a igualdade dentro da perspectiva

dialógica, apontando caminhos para relações mais respeitadas no espaço escolar e para a valorização da identidade negra, bem como das demais identidades.

Os desafios são muitos, mas as esperanças também. No momento, passamos a algumas considerações, pois o diálogo não termina aqui, ainda há muito que ser falado e ouvido. O silêncio já esteve presente por muito tempo, agora é a hora de falar e ouvir.



## **CAPÍTULO 7 – A CONSTITUIÇÃO DO EU COM O OUTRO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS IGUALITÁRIA**

*O corpo, ao mesmo tempo significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado. O corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone símbolo. Daí que o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural.*  
(OLIVEIRA, 2007)

Identidade: o ser social, o ser histórico, o ser negro, o ser indígena, o ser branco, o ser humano. O ser humano com profundas marcas e nítidas diferenças, o ser humano que tem de mais igual o ser humano, diferente não na sua humanidade, diferente na sua história, cultura e classe social. É isso que nos torna iguais e que nos torna tão diferentes.

Nesse sentido, buscamos dialogar sobre a importância da constituição positiva da identidade negra e a valorização do negro no espaço escolar e não apenas como um direito da população que historicamente é marcada por condições desfavorecidas, mas também por entender que é direito de todos e todas terem sua identidade étnica e racial respeitada e valorizada em todos os espaços sociais.

Assim, chegamos ao fim da dissertação, não do diálogo sobre o respeito às diferenças, mas sobre a questão aqui analisada. Os dados obtidos a partir das falas dos/as participantes nos ajudaram a encontrar possíveis respostas à questão de pesquisa, a qual retomamos aqui com o intuito de apontar caminhos para uma prática que está além do pedagógico e implica ações diárias de respeito ao outro, altas expectativas e busca permanente pela igualdade de diferenças.

A questão que orientou essa investigação foi: Dentro de uma perspectiva dialógica em Comunidades de Aprendizagem, quais práticas de sala de aula favorecem a constituição das identidades de crianças negras, respeitando as diversidades presentes, e quais práticas precisam ser superadas do ponto de vista da professora, crianças e familiares?

De acordo com os dados analisados nesse trabalho, compreendemos que as práticas de sala de aula que favorecem a constituição das identidades das crianças, e em

específico da criança negra numa perspectiva dialógica, estão além de práticas pedagógicas, pois implicam um compromisso com a igualdade de diferenças e o respeito às mesmas.

Com base nos dados analisados junto à professora, consideramos que a perspectiva dialógica ajuda a pensar práticas mais respeitadas a partir dos princípios da aprendizagem dialógica e que o diálogo igualitário se faz fundamental para a constituição e a valorização das diferentes identidades. O que não significa um processo fácil de ser colocado em prática, mas que a busca *do como fazer* leva ao movimento da transformação.

Ao analisar os dados, vimos que a professora toma caminhos diversos na busca de práticas que a orientem na valorização da diversidade na sala de aula. Atuar em uma Comunidade de Aprendizagem ajuda a pensar uma prática mais dialógica e a considerar a diversidade como elemento positivo às aprendizagens escolares, bem como a constituição das identidades.

A base teórica de Comunidades de Aprendizagem, apontada tanto pela professora quanto pelas coordenadoras, colabora primeiramente na mudança interna de pensamento frente às questões de desigualdades postas na sociedade. Segundo as falas das participantes, primeiro é a mudança do eu, como cada pessoa se percebe no mundo e com os outros. Depois, é a reflexão sobre o trabalho na escola e como podem chegar à coerência entre a prática e a teoria.

Quanto às contribuições da perspectiva dialógica para pensar a constituição positiva das identidades, as falas, tanto da professora quanto das coordenadoras, apontam no sentido primeiramente da transformação pessoal, na forma de ver e estar no mundo e com os outros, nas relações sociais, nos princípios da aprendizagem dialógica. Mesmo diante de muitos obstáculos e afirmando que não sabem como efetivar práticas pedagógicas no cotidiano escolar que valorizem a identidade da criança negra, bem como, as demais identidades, professora e coordenadoras têm altas expectativas em relação às crianças e apostam na educação.

Portanto, ainda que digam não saber o como fazer, relatam práticas que favoreceram a valorização da diversidade e da criança negra. Apesar de se colocarem imobilizadas diante da questão racial frente à teoria, suas práticas mostram que sabem como atuar diante da diversidade, o que lhes falta é apoio, sistematização de uma prática diária em relação aos conteúdos trabalhados em sala, ou seja, uma nova forma de pensar o currículo, algo que não depende apenas delas.

Acreditamos que a base teórica de Comunidades de Aprendizagem contribui no exercício reflexivo frente às práticas pedagógicas destas educadoras que, a partir dos

princípios da aprendizagem dialógica, revêem seu posicionamento no mundo e com os outros, não numa relação solitária, mas estando no mundo e com o outro, pois apenas dessa forma é possível pensarmos em transformação.

Quanto às crianças e seus familiares, eles e elas, ao se colocarem no mundo e com os outros, mostram que *o estar com* e não *para* é um caminho para a mudança. Também afirmam que um caminho de prática superadora para os obstáculos encontrados na escola, pensando-se as relações raciais, sociais, étnicas, de gênero, é justamente este: estar com as pessoas, ouvir o que têm a dizer, considerar suas contribuições e tê-las como pessoas que efetivamente também fazem parte da escola e que, portanto, podem ajudar a pensar formas de melhorá-la.

Consideramos que a proposta de Comunidades de Aprendizagem e sua base teórica possibilitam a democratização da escola e a participação dos familiares com base no diálogo igualitário, bem como o conceito de aprendizagem dialógica favorece novas formas de relação entre todos/as (escola e comunidade).

O princípio de igualdade de diferenças, dentro do debate sobre diversidade e o respeito às diferenças, configura um novo repensar a educação e exige um (re)educar-se por parte de todos/as que compõem a escola e optam por fazer diferente do que já está posto. É um novo olhar sobre o que é a escola, seu papel e seu envolvimento com a comunidade de entorno. É abrir o espaço a todos/as, é permitir uma participação efetiva de todos/as que fazem a escola. Enfim, como cita Freire (1996), “(...) *se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, elitista*”. (p.97). Nesse sentido, esses apontamentos acabam sendo práticas que, direta ou indiretamente, professora e coordenadoras apontam na superação de práticas discriminatórias e excludoras dentro e fora do espaço escolar – instituição que não está fora do que é o sistema e o mundo da vida.

Sendo assim, considerando o sistema e o mundo da vida, como os panos de fundo que condicionam as ações e as relações humanas dentro e fora da escola, destacamos os elementos transformadores e os que se põem como obstáculos frente às questões apresentadas neste trabalho.

#### **Quadro XII - A diversidade e as contribuições da perspectiva dialógica a partir das categorias sistema e mundo da vida**

	<b>Sistema</b>	<b>Mundo da Vida</b>
<b>F</b> <b>A</b>	– A aplicação da Lei 10.639/03 é importante desde que tenha efetivamente um papel	– Altas expectativas em relação às crianças. – Reflexão e questionamentos frente a questão da

<b>T</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>E</b> <b>S</b>  <b>T</b> <b>R</b> <b>A</b> <b>N</b> <b>S</b> <b>F</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>M</b> <b>A</b> <b>D</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>E</b> <b>S</b>	<p>transformador.</p> <p>– A Lei 10.639/03 traz um novo olhar sobre o trabalho da História em sala de aula.</p> <p>– Ajuda a repensar a História, além dos livros e da escravidão.</p> <p>– A proposta da Lei 10.639/03 vem ao encontro da proposta de Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>– A Lei 10.639/03 ajuda a fortalecer a identidade negra.</p> <p>– O trabalho sobre os povos, “negro e indígena” deve ir além de datas cívicas.</p>	<p>diversidade na sala de aula.</p> <p>– Professora buscou o trabalho sobre diversidade e relações étnico e raciais.</p> <p>– Percebe que a comunidade de entorno da escola, é uma comunidade com um diferencial e a que a maioria das crianças que freqüentam a escola são negras.</p> <p>– Diversidade é um fator positivo.</p> <p>– Importante discutir sobre as diferenças.</p> <p>– Há Professora na escola trabalhando as diferentes culturas.</p> <p>– Diálogo sobre as diferenças da cor da pele entre as crianças.</p> <p>– Criança não faz distinção em relação à outra criança devido à cor da pele.</p> <p>– Abertura e aceitação dos/as colegas frente as atividades de sala de aula proposta em Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>– Participação de familiares e crianças nas reuniões de Comissões Gestora e Mista.</p> <p>– Escolas que são Comunidades de Aprendizagem busca ensino que seja de boa qualidade.</p> <p>– Os princípios da aprendizagem dialógica, possibilita a participação de diferentes pessoas dentro da escola .</p> <p>– A presença de diferentes pessoas enriquece a aprendizagem das crianças.</p> <p>– Técnica da metodologia de pesquisa auxiliou na mudança de comportamento das crianças.</p> <p>– O grupo de professores/as tentam viver os princípios da aprendizagem dialógica.</p> <p>– A proposta de Comunidades de Aprendizagem traz transformação pessoal e profissional.</p> <p>– A base teórica de Comunidades de Aprendizagem aumenta a expectativa em relação a aprendizagem e aos estudantes.</p>
<b>F</b> <b>A</b> <b>T</b> <b>O</b> <b>R</b> <b>E</b> <b>S</b>  <b>O</b> <b>B</b> <b>S</b> <b>T</b> <b>Á</b> <b>C</b> <b>U</b> <b>L</b> <b>I</b> <b>Z</b> <b>A</b>	<p>– A criança negra não se reconhece no espaço escolar.</p> <p>– As relações de gênero são postas pelo que dita a sociedade.</p> <p>– Escola percebe as diferenças que existem em seu interior, mas não fala sobre a mesma.</p> <p>– A escola cai no discurso, “modismo” sobre a diversidade.</p> <p>– Falta formação e conhecimento teórico para o professorado trabalhar com a diversidade em sala de aula e na escola como um todo.</p> <p>– Falta subsídios, elementos concretos e apoio para o professorado trabalhar as questões da diversidade.</p> <p>– A sociedade, assim como a escola não vive a igualdade de diferenças.</p> <p>– Condição sócio-econômica dos/as responsáveis pelas crianças.</p> <p>– Cair no assistencialismo, trocar o papel de educador/a para cuidador/a.</p>	<p>– Discriminação frente ao ser diferente.</p> <p>– Peculiaridade da comunidade de entorno e das crianças.</p> <p>– Crianças negras procuram se afastar das demais.</p> <p>– Discurso de igualdade.</p> <p>– O diferente causa aversão às pessoas.</p> <p>– Crianças da escola apresentam comportamentos que difere do padrão esperado pela sociedade.</p> <p>– Falta de compromisso do/a professor/a com o seu trabalho.</p> <p>– A questão do ser negro entre as crianças não é bem resolvida.</p> <p>– Fala-se muito sobre diversidade, mas vive-se pouco.</p> <p>– A diversidade é vista como um problema.</p> <p>– Há estagnação frente ao trabalho sobre diversidade.</p> <p>– Não há envolvimento do corpo docente sobre trabalhos que abordem a diversidade, fica muito a cargo de cada professor/a.</p> <p>– História familiar sobre situação de preconceito racial.</p> <p>– Há preconceito e discriminação em relação aos</p>

<p><b>N</b> – Falta formação para trabalhar com a diversidade, principalmente a racial.</p> <p><b>T</b> – Não há momentos de trocas de experiências, diálogo e estudo coletivo sobre diversidade.</p> <p><b>E</b> – Trabalho da coordenação exige prioridades que acaba pormenorizando ou deixando para segundo plano a questão da diversidade.</p> <p><b>S</b> – A sociedade é uma das barreiras que dificulta falar sobre a diversidade.</p> <p>– O preconceito é camuflado e as diferenças são banalizadas.</p> <p>– Não tem momentos de diálogo e trocas de experiências para falar sobre diversidade.</p> <p>– A questão da diversidade de gênero, raça e classe, fica em segundo plano dentro da escola.</p> <p>– As diferentes identidades não são dialogadas no espaço escolar.</p> <p>– HTPC pouco tempo para compartilhar e aprofundar estudos sobre a proposta Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>– Conhecimento e formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são insuficientes.</p> <p>– A Lei 10.639/03 perde seu valor se não for bem aplicada.</p> <p>– Ainda persiste um estudo de história apenas a datas comemorativas.</p>	<p>nordestinos.</p> <p>– Há outras formas de discriminação no contexto escolar.</p> <p>– A diversidade e as diferenças não são respeitadas.</p> <p>– As pessoas fazem uma imagem ruim das pessoas negras.</p> <p>– Dificuldades em lidar com a questão raça/cor</p> <p>– Relação de gênero.</p> <p>– Dificuldade em lidar e respeitar as diferenças.</p> <p>– Dificuldade dentro da proposta de Comunidades de Aprendizagem pensando também na transformação dos/as seus/as estudantes.</p> <p>– Pouco envolvimento dos/as colegas nas reuniões de Comissões Gestora e Mistas.</p> <p>– Envolvimento restrito de quem está diretamente ligado/a à Pesquisa FAPESP/CNPQ.</p> <p>– Igualdade de diferenças é um princípio difícil de ser vivido.</p>
--	--

Neste quadro, destacamos a questão da diversidade por entender que, por meio dela, temos condições de olhar melhor como se dão as relações étnicas e raciais no espaço escolar e também fora dele, uma vez que, reflete como as pessoas vêem as diferenças e o respeito às mesmas. Além disso, podemos perceber como as identidades podem ser formadas e valorizadas conforme a maneira que olhamos para a diversidade.

Já o tema Comunidades de Aprendizagem foi destacado dentro das categorias sistema e mundo da vida porque também nos ajuda, ou ainda, ajuda a professora e as coordenadoras pensarem a diversidade dentro da escola numa outra perspectiva, a da riqueza humana e também aponta quais as contribuições da sua perspectiva teórica para a constituição positiva da identidade negra. Quanto às políticas públicas destacamos a Lei 10.639/03 por estar diretamente ligada a educação, mas vale ressaltar que dentro do sistema inicia-se um caminho de políticas públicas que buscam valorizar e favorecer a população negra brasileira.

Assim, destacamos os fatores transformadores e chamamos a atenção de como estes se fazem presentes no mundo da vida. As pessoas demonstram expectativas positivas frente à questão da diversidade como meio para potencializar as aprendizagens, a convivência

respeitosa entre todos e todas e, conseqüentemente, a constituição positiva das identidades. Comunidades de Aprendizagem ou sua base teórica aparecem como aspecto que leva à transformação pessoal de cada pessoa envolvida na escola, bem como à busca pela transformação do seu local de trabalho. Já as políticas públicas, demonstram um avanço político e social dentro do nosso sistema.

Importante, também, para visualização das temáticas, quantificá-las. É o que fazemos no quadro a seguir.

**Quadro XIII - Diversidade e as contribuições da perspectiva dialógica a partir das categorias sistema e mundo da vida**

	<b>Sistema</b>	<b>Mundo da Vida</b>	<b>Total</b>
<b>Fatores transformadores</b>	6	16	22
<b>Fatores obstaculizantes</b>	21	24	45

Observando o quadro acima, que nos dá um panorama geral e quantificado dos elementos que aparecem como transformadores e os que aparecem como obstáculos ao compararmos as categorias sistema e mundo da vida, percebemos que o sistema pouco colabora para a valorização da questão da diversidade no espaço escolar, neste caso específico o sistema fica a desejar diante da diversidade e do respeito às diferenças.

Quanto aos obstáculos, constatamos dentro da análise realizada que entre mundo da vida e sistemas, os números se aproximam (vinte e quatro) – categoria mundo da vida em relação à categoria do sistema (vinte e um). O que significa, segundo a nossa análise, que mesmo apresentando um número inferior ou quase igual de dados em relação ao mundo da vida, os dados que sobressaem no sistema ou ainda que se colocam como obstáculo, são os que mais prejudicam o desenvolvimento positivo das identidades negras na escola, ao pensarmos uma educação intercultural, pois estes elementos não dizem respeito apenas à vontade das pessoas; dependem, também, do sistema para que sejam superados.

Dessa forma, percebemos, por meio dessa análise, que o sistema muitas vezes se coloca como um obstáculo no processo de transformação da escola. Ao olharmos para os dados apresentados ao longo do trabalho e mesmo nesta última análise, nota-se que o sistema, apesar de ter avançado em questão de políticas públicas em relação à inserção do negro na

sociedade, ainda faz pouco ao olharmos para os dados e pensar na educação básica e na formação das crianças frente à valorização das suas origens étnicas e raciais.

Contudo, ao considerarmos o mundo da vida, mesmo diante dos obstáculos, este apresenta elementos que caminham para a superação dos mesmos. Diante dos dados apresentados, percebe-se que as pessoas fazem o movimento na busca de mudança, de melhores oportunidades a todos e todas. *“O universo do mundo da vida, enquanto horizonte a partir do qual os agentes comunicativos se movem fica, em partes, delimitado pelas mudanças da estrutura da sociedade, mas também se transforma à medida que se produzem essas mudanças”*. (GABASSA, 2009, p.220)

A escola não é apenas estrutura, assim, pode caminhar na busca de alternativas que valorizem, respeitem e dialoguem com a diversidade que dela faz parte. Como vimos nos dados apresentados e nas falas da professora e das coordenadoras, os obstáculos não são poucos: o medo, a insegurança e a falta de apoio frente às questões raciais são visíveis. Mas a vontade de fazer diferente e de proporcionar uma educação de máxima qualidade às crianças levam estas educadoras a buscar ações, *o como fazer* para superar tais obstáculos e garantir uma educação na qual as diferenças sejam percebidas e valorizadas, não em si mesmas, mas na riqueza humana que compõe a diversidade.

Com base nos dados obtidos neste trabalho e diante da questão por ele levantada, concluímos que é possível promover, tanto na escola quanto na sala de aula, o fortalecimento das diferentes identidades e a valorização das diferenças. A partir das experiências vividas durante a coleta dos dados, foi possível construir junto com a professora elementos que superaram e romperam com o silêncio presente sobre as diferenças e o ser negro no espaço escolar, de forma a favorecer a valorização das crianças, da sua origem étnica e racial.

A perspectiva dialógica abre espaço para relações mais igualitárias, ao estabelecer o diálogo igualitário entre todos e todas, e promove a valorização da diversidade ao compreender que ela faz parte do espaço escolar e que só tem a enriquecer as aprendizagens e a convivência entre os diferentes. Dessa forma, o falar e o ouvir sobre as diferenças na sala de aula, e também no espaço escolar, quebra as barreiras do racismo e das práticas discriminatórias existentes no contexto escolar e leva à reflexão do eu em relação ao outro, bem como à constituição positiva não de uma identidade, mas das diferentes identidades.

Diante desta perspectiva, fica a tarefa e o desafio, a cada professora e professor, direção escolar, familiares e comunidade de entorno, de criar condições que

favoreçam o fortalecimento das identidades e o direito a igualdade de diferenças. A tarefa não é fácil e os desafios não são poucos, mas, como vimos, é possível, mesmo diante das tensões e conflitos, estabelecer um diálogo sobre o respeito às diferenças e criar possibilidades de valorização das identidades o que se resume em não negar ou anular o outro e se colocar em diálogo permanente. Para tanto, também é necessário compromisso e respeito com a realidade da qual faz parte ou na qual está inserido/a e, finalmente, posicionar-se a favor da transformação.

Nesse sentido, apresentamos uma lista de recomendações que fazem parte do comprometimento e das exigências adotadas pela metodologia, que seguimos neste trabalho. Assim sendo, a partir das falas de todas as pessoas participantes na investigação, elencamos as recomendações e indicações para a melhoria das questões relacionadas à temática estudada. Estas recomendações estão dirigidas ao governo, à direção da escola e à equipe de coordenação, bem como, aos familiares.

As recomendações e indicações partem da análise dos elementos obstaculizadores que, segundo professora, coordenadoras, crianças e familiares precisam ser superados, apresentando-as como forma de melhorias para as questões apresentadas.

*Ao governo do município, extensivo a outros governos*

– Ter apoio na escola de um “especialista” que trate sobre questões como diversidade, diferença e relações étnico-raciais, que ajude o professorado de forma prática, mas também que o faça refletir sobre estas questões.

– Fazer um estudo aprofundado sobre o Parecer 003/2004 e a Lei 10.639/03 de forma clara e objetiva, especificando como será sua aplicação, porque foi criada, qual a sua importância. Que esta formação seja para todo o professorado e realizada pela Secretaria de Educação.

– Que haja um estudo mais sistematizado e contínuo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana para que este estudo não fique restrito apenas a datas comemorativas.

– Maior conscientização sobre o respeito às diferenças em todos os âmbitos, social e escolar.

– Presença e apoio mais efetivo da Secretaria de Educação frente às questões étnico-raciais.

- Mais formação teórica e prática sobre valorização e afirmação da identidade da criança negra, bem como, sobre a diversidade presente na escola.
- Mais formação sobre diversidade de gênero, raça, classe social, etc; que englobe o teórico, mas também o prático e que esta formação seja para o professorado, coordenadoras e direção da escola
- Secretaria da Educação também poderia criar espaços de formação para gestores/as, professores/as, funcionários/as sobre como trabalhar a questão racial
- Governo deveria estar mais presente através de políticas públicas subsidiando cursos de formação sobre questão racial para todos/as da escola (diretores/as, professores/as e funcionários/as), assim como, promover momentos de encontro e debates sobre o racismo em nosso país de forma a contemplar não apenas acadêmicos e especialistas, mas também a sociedade como um todo.

*À equipe de direção e coordenação da escola*

- Mais tempo para estudo, formação e dedicação para a proposta de Comunidades de Aprendizagem, assim como, mais participação e envolvimento por parte do professorado;
- Mais tempo no HTP para aprofundamento teórico sobre Comunidades de Aprendizagem;
- Tornar a escola um ambiente mais acolhedor, em que as crianças negras enxerguem como seu espaço;
- Que a diversidade no espaço escolar seja mais vivida do que falada;
- A escola deve ser um espaço de fala e escuta para as crianças;
- Deveria ter um trabalho na escola sobre relações étnico-raciais que atingisse todos/as os/as professores/as de forma que estes/as pudessem refletir e questionar suas atitudes e práticas em sala de aula;
- Mais pessoas de fora dentro da escola;
- O professorado deveria ter mais tempo para discutir com as crianças questões como identidade, respeito às diferenças, relações étnico-raciais e não ficar apenas em conteúdos escolares;
- Mais tempo de trocas de experiência entre os/as professores/as;
- Ter mais momentos de conversa, estudo e reflexão sobre a diversidade na escola;

- Pensar formas de como alcançar melhor a vivência dos princípios da aprendizagem dialógica com as crianças e a comunidade de entorno;
- Ter a escola e a sala de aula como um espaço de diálogo e questionamentos sobre a diversidade e o respeito às diferenças;
- Tratar as pessoas com igual direito de oportunidades e respeito sem distinção de raça/cor, gênero, cultura, religião, região, etc;
- Ter mais pessoas negras na escola, falando sobre o ser negro, a cultura africana como raiz da cultura brasileira;
- Vivenciar a diversidade presente no âmbito escolar e no seu entorno;
- Viver o princípio de igualdade de diferenças;
- Ter a família mais presente na escola e de forma participativa com momentos de conversa sobre questões étnico-raciais, gênero, cultura, regionalidade, diversidade, diferenças e tudo o que permeia tais questões;
- Família e escola têm papel importante na formação do indivíduo;
- Escola poderia estar mais atuante frente à questão racial oferecendo para os familiares atividades como palestras e vídeos-fórum;
- Poderia haver na escola com familiares e comunidade de entorno momentos de rodas de conversa sobre situações de racismo, preconceito e discriminação.

*As/Aos docentes da escola*

- Maior participação do professorado nas comissões Mistas e Gestora;
- Conhecer a história dos negros Brasil/África;
- Compartilhar histórias de preconceito vivenciadas pelas crianças ou seus familiares,
- Falar na sala de aula, no espaço escolar sobre o negro, o ser negro;
- Falar sobre diversidade e respeito às diferenças em sala de aula;
- Falar abertamente sobre os nossos preconceitos e os preconceitos da nossa sociedade;
- Valorizar a história e a cultura do povo negro, mostrar suas contribuições para a construção do Brasil;
- Falar das diferenças raciais ou misturas partindo da constituição das famílias multirraciais;

- Dialogar e desenvolver atividades que contemplem as diferenças de gênero, raça, cultura, etc;

### *Aos familiares*

- Família e escola têm papel importante na formação do indivíduo, precisam estar em contato sempre.

As recomendações e indicações apontadas como formas de melhoria frente à temática abordada no trabalho indicam que há muito a ser feito, principalmente por parte do governo e da própria escola, assim como, dos/as docentes. As recomendações focam principalmente a questão da formação docente para trabalhar com a diversidade, em especial a racial, a questão do “silêncio” frente à diversidade estabelecida pela escola, silêncio entendido como falado, mas pouco vivenciado, e a necessidade da presença do diálogo sobre as diferenças e o respeito às mesmas.

Sendo assim, reafirmamos que os desafios à educação escolar, que busca transformação, são diversos e, dentre eles, encontra-se o *remar contra a correnteza* e o estabelecimento de práticas dialógicas que favoreçam a igualdade de diferenças. Tais desafios aparecem algumas vezes como obstáculos, mas é possível, mesmo diante deles, a mudança, o que exige um posicionamento político e social: é saber a favor de quem e contra quem cada qual se põe no mundo.

Ressaltamos também que mesmo diante de alternativas que buscam caminhos para a superação das desigualdades, como a proposta de Comunidades de Aprendizagem, há um processo de aceitação e tomada de decisão, é uma escolha que cada pessoa faz diante do mundo. Dessa forma, viver em Comunidades de Aprendizagem não significa mudança do dia para a noite, pois respeitando sua base teórica, as pessoas envolvidas precisam desejar a mudança e optar por ela e aqueles/as que fazem a escolha pela transformação vão se deparar, a todo momento, com obstáculos que esbarram com o sistema e impedem maior autonomia das escolas e do trabalho em sala de aula.

Sendo assim, se faz necessária a atuação e a ação do governo e de órgãos públicos que dirigem a educação, bem como a adoção de diretrizes claras quanto à proposta educativa implementada, de currículo definido em parceria com as escolas e comunidade, de liberdade ao corpo docente quanto às suas escolhas metodológicas e atuação em sala de aula - de educação que expresse mais resultado acadêmico dos estudantes do que explicação de

processos de aprendizagem. Enfim, estabelecer práticas educativas igualitárias de máxima qualidade a todos e a todas exige compromisso por parte do governo e das pessoas. (GABASSA, 2009)

Nesse sentido, ao voltarmos às questões discutidas nesse trabalho, percebemos que é importante a posição de cada professora/or frente à questão racial, mas também é de suma relevância o comprometimento e o apoio dos órgãos públicos da educação na questão étnica e racial, na formação continuada das/dos docentes, na distribuição de materiais adequados para trabalhar em sala de aula com a diversidade e as relações étnicas e raciais.

Estar em sala de aula com o olhar voltado à questão racial foi de profunda aprendizagem humana, acredito que tanto para mim quanto para as pessoas envolvidas diretamente na pesquisa (crianças e professora). Conviver com as crianças e a professora foi um momento que me proporcionou um crescimento profissional e pessoal significativo. Fez-me estar no mundo e com os outros de uma forma que até então não havia estado. Implicou a todos nós despojarmo-nos dos nossos preconceitos e colocarmo-nos em diálogo mesmo sob as tensões e conflitos presentes ao se falar das diferenças e principalmente do ser negro, pois, a princípio, falar das diferenças podia ser difícil, mas não parecia ser um assunto “proibido”, diferentemente do que ocorre ao se falar sobre o ser negro.

Às vezes, tinha a sensação que o silêncio emitido nos olhares e nas paredes da sala de aula me sufocavam e que aqueles olhos negros que me seguiam esperavam algo, não sabia bem o quê, mas sabia que desejavam algo. E a partir do momento que passamos mais efetivamente a estabelecer um diálogo sobre as diferenças, sobre o povo negro, sobre o respeito e a igualdade de diferenças, por meio dos grupos de discussão e das atividades em sala de aula, senti que a cada dia um olhar silencioso dava lugar a uma voz que assumia sua origem étnica e racial. Ao mesmo tempo que parecia ser um processo lento, rapidamente o silêncio deu lugar às vozes que falavam sem problemas ou intimidação sobre as diferenças raciais e, a partir daí, pudemos viver, diria, um processo de valorização e constituição das diferentes identidades. Crianças brancas e negras passaram a estar com o outro e compartilhar sentimentos ao serem discriminadas pela cor da pele ou por outros motivos que surgiram nos grupos de discussão, aliás, momentos intensos em que as crianças se colocaram em total confiança.

Então, deparar-me com questões tão sensíveis e complexas como *ser negro* em um país que não reconhece muitas vezes as diferenças raciais foi um momento de muitas reflexões e questionamentos; não só para mim, mas para a professora também, que se colocou abertamente no diálogo com a humildade de assumir o *não sei como fazer e quero aprender*.

Pensar as relações raciais e todo o contexto histórico da formação dessas relações, assim como relacionar o passado com o presente foi uma tarefa difícil, complexa, às vezes dolorosa e desafiadora para minha formação enquanto mulher negra, professora e pesquisadora.

Difícil, por muitas vezes não compreender porque mesmo depois de séculos de escravidão, sofrimento, servidão e muito trabalho ainda nos deparamos com o preconceito racial, com falas de crianças que sofrem por se sentirem diferentes ou indesejadas devido à cor da sua pele; por pensar que as pessoas deveriam todas ser tratadas como gente e como gente ter direito de viver com dignidade e respeito dentro das suas diferenças raciais, culturais, sociais, etc. Complexa, porque há uma complexidade no interior da sociedade brasileira que ao mesmo tempo em que fala das suas cores e faces, discrimina, não vê as diferenças que perduram durante séculos, não sendo esta apenas uma questão social, mas vai além, está na cor da pele, nos traços físicos, está enraizada numa idéia de igualdade que, de verdade, existe para poucos. Dolorosa, por estar diante de crianças tão pequenas, mas que já sabem o que é o preconceito e a discriminação. Desafiadora, porque exige a todo momento reflexões e, mais que isso, ações efetivas que saiam da denúncia e destinem-se a formas de superar as desigualdades raciais e sociais existentes em nosso país.

Estar com as crianças e a professora, voltando meu olhar especificamente para a questão racial, da identidade e do respeito à diversidade foi um momento enriquecedor para todos e todas nós, envolvidos no processo, pois as transformações não esperaram o fim desta pesquisa para se estabelecer. Iniciaram-se durante o seu desenvolvimento: as crianças negras timidamente não falavam de si e depois de algum tempo passaram a quebrar o silêncio denunciado pelo olhar; quando a professora passou a questionar suas ações e atitudes, perceber as diferenças e dizer que: *“hoje sou mais crítica sobre estas questões, ainda não sei muito bem o que fazer, mas me incomoda”*.

Trabalhar a metodologia comunicativa crítica também foi muito desafiante, porque implicou, como ensina Freire, um *estar com*, dentro de um diálogo igualitário que implica tensões, desacordos, confiança e validade de argumentos. Não é um sobrepor-se ao outro, mas é um estar junto com o outro e com este aprender e ensinar. Muitas vezes, mais aprender que ensinar. Enfim, a metodologia comunicativa e seus pressupostos possibilitam uma transformação da realidade do sujeito, refletida e dialogada por ele e pelo coletivo; não se dá fora do seu contexto, mas nele.

Sendo assim, faço as minhas considerações, não como finais, pois sabemos que temos um longo caminho a trilhar pensando a constituição da identidade negra, a diversidade, as relações raciais, o respeito às diferenças e ações para uma educação anti-racista. Como já

dissemos, o diálogo continua, pois o silêncio ecoa e grita que é hora de falar. Este trabalho não significa o trabalho de uma vida, mas a conquista de um sonho em fazer algo que não fosse apenas denunciar o que já é sabido, mas de alguma forma contribuir efetivamente na melhora da educação. Nesse sentido, acredito que caminhos aqui apresentados, podem contribuir para pensar outras alternativas que valorizem e respeitem a diversidade das nossas escolas, uma vez que o trabalho não se limita apenas ao universo da criança negra das escolas públicas, mas pode ser ampliado as crianças que apresentam outras diferenças, como crianças ciganas ou nordestinas. Em suma, a ação dialógica e o trabalho realizado indicam que é possível pensarmos o respeito à diversidade, pensando a igualdade de diferenças.

Destacamos também que esta pesquisa, não foi um trabalho realizado apenas por uma pessoa, mas por um grande coletivo, primeiramente pelas pessoas participantes da pesquisa (professora, crianças, coordenadoras e familiares) que se dispuseram a estar junto comigo no desafio de pensar formas mais igualitárias de educação e respeito às diferenças. Depois, por um grupo de pesquisa, que em todos os momentos também se dispôs a estar junto comigo, respaldando a pesquisadora iniciante cheia de medos e insegurança frente ao compromisso de realizar não apenas um trabalho acadêmico, mas, como a própria perspectiva adotada no trabalho propõe o compromisso de colaborar com o coletivo participante na investigação.

Sabemos que ainda há muito trabalho para ser feito, muitas questões a serem respondidas e que este trabalho não deu conta. Assim, indicamos que pesquisas futuras podem tomar como ponto de partida muitos dos apontamentos indicados neste trabalho, como a questão de gênero, a relação escola/comunidade, o aprofundamento teórico sobre os conceitos de identidade e de diversidade, as relações raciais, a formação continuada de professoras e professores frente à temática da diversidade étnica e racial. Enfim, há um leque de possibilidades de estudo, o assunto não se esgota aqui e se faz necessário para ampliarmos as questões sobre as relações étnicas e raciais em todos os âmbitos: político, econômico, social e educacional, para possibilitarmos uma sociedade mais democrática e uma educação mais igualitária a todos. Em suma, pensar uma educação que valorize as diferenças significa estabelecer diálogo entre todos e todas e estar junto com a comunidade para pensar formas de melhorar a educação das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALGARVE, V. 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?** Dissertação de Mestrado. Sao Carlos: UFSCa, 2005, cap. 2

AUBERT, A.; GARCIA, C. & RACINERO, S. **El aprendizaje dialógico**. In: **Cultura e Educación – Revista de teoría, investigación y práctica**. Tema Monográfico: Diálogo y aprendizaje. 21/02/2009. Fundación Infancia y Aprendizaje, p.129-139

BRAGA, F. M. **Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008, p.25-76

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico**. Prefeitura Municipal de São Carlos. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental, junho de 2007. São Carlos/SP

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino De História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF. Outubro de 2004

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada pela Emenda Constitucional n.19, de 04/06/1998. Obra coletiva da Editora Saraiva com colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt. Coleção Saraiva de Legislação. 20ª edição. Editora Saraiva – 1998

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação de São Paulo – **Indicação CEE Nº 05/99 – CLP** – Aprovada em 28/07/99. Texto on-line: [http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in\\_05\\_99.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_05_99.htm)

\_\_\_\_\_. Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. **Legislação, Lei, Leis Federais, Leis Estaduais, Decretos, Resoluções**. Disponível em: <http://www.conselhos.sp.gov.br/comunidadenegra/lei.html>

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Igualdade Racial**. Senador Paulo Paim. Brasília – 2003

\_\_\_\_\_. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)] **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96) e legislação correlata** / Coordenação André Arruda. – Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004

\_\_\_\_\_. Lei nº10237, de 12 de março de 1999. Texto on-line: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/dislei10237.htm>

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. v.10

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação**. Informativo do Departamento de Formação Sindical e Políticas Sociais – SIND-UTE/MG. N° 03/2005. Disponível em: <http://www.sindutemg.org.br/boletins/informacao0906.pdf>

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista**. Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública. São Paulo, 14 de outubro de 2003. (PL, n° 1.074/03, versão revisada em 30/10/03). Texto on-line <http://www.adusp.org.br/PEE/PEE.pdf>

\_\_\_\_\_. **Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 23. Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2008**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 28/08/09. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte\\_seindicsociais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte_seindicsociais2008/indic_sociais2008.pdf)

\_\_\_\_\_. **Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica - 26. Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2009**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta 28/08/09. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte\\_seindicsociais2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte_seindicsociais2009/indic_sociais2009.pdf)

CAPELO, M. R. C. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados** / Org. Neuza Maria Mendes de Gusmão. - São Paulo: Biruta, 2003, p.107-134

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. - (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2) Trad. Klaus Brandini Gerhardt. 6ª ed. - São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. Introdução, cap.1

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

CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA/UB). **Metodologia Comunicativa-crítica de la investigación em ciencias sociales. Metodologia Comunicativa de la investigación social**. Material elaborado pelo CREA/Espanha, 2004

\_\_\_\_\_. **Habilidades Comunicativas**. Material elaborado pelo CREA/Espanha, 1995-1998

CHERFEM, C. O. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009, cap. Metodológico

COELHO, M. **Educação e diversidade étnico-cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e crianças angolanas na escola/Hortolândia-SP**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2005

\_\_\_\_\_. **Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008, cap.I e V

CONSTANTINO, F. L. **Relatório de Estágio**. Centro de Educação e Ciências Humanas. DME/UFSCar, 2006

\_\_\_\_\_. **Uma busca na compreensão dos conceitos de identidade e de diversidade em periódicos e leis educacionais brasileiros, no período de 2004 a 2006**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena em Pedagogia. DME/UFSCar, 2007

CRUZ, E. M. R. **Percepções das crianças sobre currículo e realções étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2008, cap. I, III e IV.

CUCHE, D. **Cultura e Identidade**. In: **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad: Viviane Ribeiro. EDUSC, 1998, p.175-202

CUNHA JR. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, nº 89, outubro de 2008. <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>

DEWEY, J. **Democracia e educação: Introdução a filosofia da educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Companhia editora nacional: Atualidades Pedagógicas vol 21, São Paulo, 1979

DIAS, L. R. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003**. p. 49-61. In: **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC). **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOMINGUES, P. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, ago. 2005

ELBOJ, C. S. **Comunidades de Aprendizaje: um modelo de educación antirracista en la sociedad de la información**. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, abril de 2001.

ELBOJ, C. S.; PUIGDELLÍVOL, I. A.; SOLER, M. G.; VALLS, R. C. **Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación**. De esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Francesc Tàrrrega, 32-34.08027 Barcelona, 1ª edición: noviembre 2002.

FERNANDES, F. **Os movimentos sociais no “meio negro”**. In: **A integração do negro na sociedade de classes – no limiar de uma nova era**. São Paulo. Dominus Editora S.A. 1965, v.2, p.1-70

\_\_\_\_\_. **Heteronomia Racial na Sociedade de Classes**. In: **A integração do negro na sociedade de classes – 3ª ed.** - São Paulo: Ática, 1978, v.1, p. 246-266

FERRADA, D. **Currículo crítico comunicativo**. Edita: El Roure Editorial, S. A. 2001

FERRADA, D. FLECHA, R. **El modelo de La pedagogia: um aporte desde las experiencias de comunidades de Aprendizaje**. Estudios Pedagógicos XXXIV, nº1: 41-61, 2008

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2001.

FLECHA, R.; GÓMEZ J. **Racismo no gracias: Ni moderno, ni postmoderno**. Edita: El Roure Editorial, S. A. Lluís Mollet, 63. Espugles de Llobregat 08950 Barcelona. Primeira edición: Septiembre 1995

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977. 93 p. (O Mundo, Hoje, v.24)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. – notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. Ed. Olho d'Água. 8ª Ed., 2006

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa/ Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira – 6ª. ed. rev. atual – Curitiba: Positivo, 2006**

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007

GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. São Carlos: UFSCar, 2009, cap. 4-6

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília. Série Pesquisa v.1. Brasília: Líber Livro, 2007

GIROTTI, V. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007, p. 12-42

GÓMES, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona, El Roure, 2006

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008, parte II

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **O desafio da diversidade**. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.13-35

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

GONÇALVES, L. A. O. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos / Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. – Belo Horizonte: Autêntica, 1998

GUSMÃO, N. M. M. **Diversidade e educação escolar - os desafios da diversidade na escola. Parte II**, In: **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados / Org. Neuza Maria Mendes de Gusmão**. - São Paulo: Biruta, 2003, p.83-105

HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid. Taurus, 1987 (a)

\_\_\_\_\_. **Teoria de la Acción Comunicativa, II. Crítica da razão funcionalista**. Madrid. Taurus, 1987 (b)

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1970

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. In: **Escravidão e racismo**. 2ª ed. Revista e acrescida do apêndice. São Paulo. Editora Hucitec, 1988, p. 15-95

\_\_\_\_\_. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004

MACIEL, C. S. **Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926) alguns aspectos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, 1985

MELLO, R.R. de. **Tornar-se ao ser professor: as contribuições da literatura**. In: **MELLO, R.R. Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso múltiplos de tipo etnográfico**, 1998, p.17-57, Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos.

\_\_\_\_\_. **Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana.** Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002

\_\_\_\_\_. **Comunidades de Aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade.** 2003. In: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/roselirodriguesdemell.rtf>

\_\_\_\_\_. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos.** 2006, disponível em: In: <http://www.anped.org.br/29/trabalhos/roselirodriguesdemell.rtf>

\_\_\_\_\_. **Diálogo e escuela en Brazil: comunidades d aprendizaje.** In: **Cultura e Educación – Revista de teoría, investigación y práctica.** Tema Monográfico: Diálogo y aprendizaje. 21/02/2009. Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 180-181

MELLO, R. R.; BENTO, P. E. G.; MARINI, F.; RODRIGUES, E. S. P. **Comunidades de Aprendizagem.** In: **(Re)conhecer diferenças, construir resultados.** 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Belo Horizonte/MG. Setembro de 2004, p.280-288

MUNANGA, K.; GOMES N. L. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006. - (Coleção para entender)

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007, p.99-127

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35,nº. 124, p. 43-55. jan./abr. 2005

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade, p.56

SANTOS, T. **Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira.** São Carlos: EdUFSCar, 2008. 143p. (Coleção África e Diáspora)

SIMÃO, A. I. **Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006, cap. I

VALENTE, A. L. E. F. **Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. Parte I,** In: **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados /** Org. Neuza Maria Mendes de Gusmão. - São Paulo: Biruta, 2003, p.17-46

WHITAKER, D. C. A. **Ideologia x Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos?** In: Souza, E. M. de M.; Chaquime, L. P.; Lima, O. G. R. (orgs), **Teoria e prática nas Ciências Sociais**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003, p. 13-35

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – Roteiros dos relatos

### **Roteiro relato comunicativo com a profa. Patrícia**

- 1) Comente sobre a sua trajetória escolar
- 2) Fale sobre o seu ingresso na carreira docente
- 3) Fale sobre como é o seu trabalho nesta escola
- 4) Comente sobre a sua sala de aula
- 5) Relate sobre os colegas de trabalho (a equipe escolar)
- 6) Comente um pouco sobre a Educação Escolar pública no Brasil
- 7) Como vê a diversidade étnico-racial, de gênero e de classe dentro da escola?
- 8) Quais subsídios (elementos) possui para lidar com a constituição positiva da identidade da criança negra?
- 9) Como a proposta de C.A. e a base teórica dialógica pode contribuir na valorização e na afirmação da identidade da criança negra?
- 10) Você tem conhecimento sobre as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Qual o seu entendimento sobre este documento? Qual o apoio da escola?
- 11) No que você acha que contribuiu falarmos sobre o ser negros nos dois últimos meses em sua sala? Se contribuiu, quais foram as melhoras?
- 12) Quais relações faz sobre este estudo (a identidade da criança negra)?
- 13) Que propostas, melhorias é possível sugerir para estes eixos?
- 14) Você se auto-declara? Qual a sua idade?

### **Roteiro relato comunicativo com as coordenadoras Jéssica e Débora**

- 1) Comentem um pouco sobre o trabalho de vocês na escola, como é o trabalho de coordenadora?
- 2) Comentem como vocês vêem a educação escolar pública no Brasil e mais especificamente aqui na cidade de São Carlos.
- 3) Enquanto coordenadoras como vocês vêem a diversidade étnica, racial, de gênero e de classe social dentro da escola?

- 4) Que demandas segundo a percepção de vocês a escola (professorado, alunado, familiares) necessita para contemplar a diversidade étnica, racial, de gênero, classe, etc?
- 5) No que a Lei 10.639/03 ajuda a pensar a questão da diversidade étnica e racial?

### **Roteiro relato comunicativo com as crianças**

- 1) Fale um pouco como é o seu dia...
- 2) O que mais gosta de fazer?
- 3) O que não gosta de fazer?
- 4) Quem é seu melhor amigo/a?
- 5) Na escola o que podia melhorar para as crianças serem valorizadas e não ter preconceitos?
- 6) Já sofreu preconceitos?
- 7) Valoriza sua cor, se sente bem?
- 8) Há negros na família? Falar um pouco das relações?
- 9) Como acha que o outro a ver?
- 10) Você se auto-declara? Qual sua idade?

### **Roteiro relato comunicativo com familiar**

- 1) Fale um pouco sobre sua trajetória escolar?
- 2) Como você vê a educação da sua criança na escola?
- 3) Acredita que há respeito e diálogo nas relações das crianças na sala de aula e na escola?
- 4) Como é a sua relação com a escola e com a professora?
- 5) Em algum momento de reunião já foi abordado temas como preconceito e discriminação?
- 6) Você acha que seria importante falar sobre esse assunto na escola?
- 7) Como vê a situação do negro no nosso país?
- 8) Você se auto-declara? Qual sua idade?

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Comitê de ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos  
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676  
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110  
Fax: (016) 3361.3176  
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil  
propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

**CAAE 0182.0.135.000-08**

**Título do Projeto:** Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras nas escolas

**Classificação:** Grupo III

**Pesquisadores (as):** Francisca de Lima Constantino, Profa. Dra. Roseli Roriques de Mello (orientadora)

**Processo n.º:** 23112.004865/2008-78

**Parecer N.º. 016/2009****1. Normas a serem seguidas**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ e ao término do estudo.

**2. Avaliação do projeto**

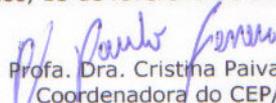
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor **DELIBEROU:**

O projeto atende as exigências e normas contidas na resolução 196/96.

**3. Conclusão:**

Projeto aprovado

São Carlos, 13 de fevereiro de 2009.

  
Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa  
Coordenadora do CEP/UFSCar

## ANEXO B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (professora, coordenadora, crianças e familiares)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professora e Coordenadoras

1. Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *“Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola”*, desenvolvida pela mestrandia Francisca de Lima Constantino, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal projeto está em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e pelo corpo docente e administrativo da EMEB “Solano Trindade”. A pesquisa tem financiamento da FAPESP.
2. Vocês foram selecionadas por serem a professora e as coordenadoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa, no momento que esta foi apresentada à equipe de trabalho desta instituição escolar (corpo administrativo e docente). Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. A pesquisa pretende **construir um conhecimento em conjunto como as/os participantes que favoreça as relações étnico-raciais e o respeito às diferenças presentes na escola, de forma a valorizar as identidades e a diversidade existente**. A pesquisa envolverá relatos comunicativos individuais, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula; com anotações em diário de campo e filmagem/fotografias de situações de aula. Tem como objetivos:
  - a. Investigar os conceitos de identidade e de diversidade na perspectiva dialógica.
  - b. Investigar quais subsídios as/os professoras/es possuem para lidar com a constituição positiva da identidade da criança negra.
  - c. Investigar como as/os professoras/es vêem a presença da diversidade étnico-racial, de gênero e de classe social dentro da escola.
  - d. Compreender a partir das falas das/os professoras/es como o projeto Comunidades de Aprendizagem e a base teórica dialógica podem contribuir na questão da construção positiva da identidade das crianças em geral e da criança negra em especial.
  - e. Descrever e analisar os resultados em conjunto com as/os professoras/es, crianças e familiares e seu impacto na vida cotidiana escolar.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos individuais e participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.
7. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de relato comunicativo individual e das situações de observação e de filmagens/fotos.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças; espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, considerando as relações étnico-raciais e poder colaborar para o pensar como se dão tais relações e como a escola pode favorece-las, considerando a valorização das identidades, destacando a identidade negra e a diversidade presente na escola, buscando o respeito às diferenças, a melhoria do convívio entre todos/as e as melhorias no processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças dentro do contexto escolar.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Francisca de Lima Constantino  
Fone: (16) 9103-7068

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

**Local e data**

São Carlos, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Crianças

1-Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *“Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola”*, desenvolvida pela mestrandia Francisca de Lima Constantino, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal projeto está em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e pelo corpo docente e administrativo da EMEB “Solano Trindade”. A pesquisa tem financiamento da FAPESP.

2-Você foi selecionado por pertencer à sala de aula da professora que demonstrou interesse em participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória.

3- A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

4-Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

5-A pesquisa pretende **construir um conhecimento em conjunto como as/os participantes que favoreça as relações étnico-raciais e o respeito às diferenças presentes na escola, de forma a valorizar as identidades e a diversidade existente**. A pesquisa envolverá relatos comunicativos individuais, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula; com anotações em diário de campo e filmagem/fotografias de situações de aula. Tem como objetivos:

- a. Investigar os conceitos de identidade e de diversidade na perspectiva dialógica.
- b. Investigar quais subsídios as/os professoras/es possuem para lidar com a constituição positiva da identidade da criança negra.
- c. Investigar como as/os professoras/es vêem a presença da diversidade étnico-racial, de gênero e de classe social dentro da escola.
- d. Compreender a partir das falas das/os professoras/es como o projeto Comunidades de Aprendizagem e a base teórica dialógica podem contribuir na questão da construção positiva da identidade das crianças em geral e da criança negra em especial.
- e. Descrever e analisar os resultados em conjunto com as/os professoras/es, crianças e familiares e seu impacto na vida cotidiana escolar.

6-Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos, participar dos grupos de discussão comunicativo, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.

7-Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de relato comunicativo individual e grupos de discussão comunicativo e das situações de observação e de filmagens/fotos.

8-Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças; poder colaborar para o pensar sobre as relações étnico-raciais, considerando a valorização das identidades, destacando a identidade negra e a diversidade presente na escola, buscando o respeito às diferenças, a melhoria do convívio entre todos/as e as melhorias no processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças dentro do contexto escolar.

9-As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

10-Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

11-Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Francisca de Lima Constantino

Fone: (16) 9103-7068

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

**Local e data**

São Carlos, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

---

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal pela criança.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Familiares

1-Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *“Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola”*, desenvolvida pela mestrandia Francisca de Lima Constantino, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal projeto está em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e pelo corpo docente e administrativo da EMEB “Solano Trindade”. A pesquisa tem financiamento da FAPESP.

2-Você foi selecionado por pertencer à comunidade dessa escola e mais especificamente por ter criança de sua família e de sua responsabilidade que estuda na sala de aula da professora que demonstrou interesse em participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória.

3- A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

4-Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

5-A pesquisa pretende **construir um conhecimento em conjunto como as/os participantes que favoreça as relações étnico-raciais e o respeito às diferenças presentes na escola, de forma a valorizar as identidades e a diversidade existente**. A pesquisa envolverá relatos comunicativos individuais, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula; com anotações em diário de campo e filmagem/fotografias de situações de aula. Tem como objetivos:

- f. Investigar os conceitos de identidade e de diversidade na perspectiva dialógica.
- g. Investigar quais subsídios as/os professoras/es possuem para lidar com a constituição positiva da identidade da criança negra.
- h. Investigar como as/os professoras/es vêem a presença da diversidade étnico-racial, de gênero e de classe social dentro da escola.
- i. Compreender a partir das falas das/os professoras/es como o projeto Comunidades de Aprendizagem e a base teórica dialógica podem contribuir na questão da construção positiva da identidade das crianças em geral e da criança negra em especial.
- j. Descrever e analisar os resultados em conjunto com as/os professoras/es, crianças e familiares e seu impacto na vida cotidiana escolar.

6-Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos e participar dos grupos de discussão comunicativo.

7-Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de relato comunicativo individual e grupos de discussão comunicativo e das situações de filmagens/fotos.

8-Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças; poder colaborar para o pensar sobre as relações étnico-raciais, considerando a valorização das identidades, destacando a identidade negra e a diversidade presente na escola, buscando o respeito às diferenças, a melhoria do convívio entre todos/as e as melhorias no processo de ensino e de aprendizagem para todas as crianças dentro do contexto escolar.

9-As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

10-Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

11-Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

**Local e data**

São Carlos, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)