

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUELÍ BORGES PEREIRA

**IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM
CURRÍCULOS E PROGRAMAS:
afirmação ou silenciamento?**

São Luís
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUELÍ BORGES PEREIRA

**IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM
CURRÍCULOS E PROGRAMAS:
afirmação ou silenciamento?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento.

São Luís
2006

SUELÍ BORGES PEREIRA

**IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM
CURRÍCULOS E PROGRAMAS:
afirmação ou silenciamento?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento.

Aprovado em ___/___/2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva
Doutor em Antropologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa
Doutor em Sociologia e Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

O Provérbio nos diz “uma andorinha só não faz verão” por isso, para que este trabalho pudesse se materializar a ajuda, o apoio, a torcida de outras pessoas foram fundamentais. Para todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu ponto de partida e de chegada, expresso a minha mais profunda gratidão.

Estendo os meus agradecimentos aos trabalhadores e trabalhadoras deste país em nome dos meus pais e avó, Joana, Lourival e Raimunda, meus esteios.

Aos meus queridos companheiros de todas as horas, Hildalice e Thiago André.

Aos meus irmãos, Ariosvaldo, Suzeli, Suzana e Alan.

À amiga, Marivânia, que me guiou nos meus primeiros passos rumo ao Mestrado em Educação, além de ter me mostrado as trilhas para a chegada, embalada pela música Xamã.

À minha orientadora, a Professora Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento, pela orientação e paciência.

Ao Professor, Dr. Antonio Paulino de Sousa, pelos momentos de discussões filosóficas.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação.

À colega, Vera Jeani, pelo seu carinho e atenção nos momentos angustiantes.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação: Josuedna, Gisele e o inesquecível Júlio pelo apoio nas horas precisas.

Aos professores entrevistados e demais funcionários da Unidade de Educação Básica Ministro Mário Andreazza, pela atenção tão receptiva.

Um agradecimento de coração a quatro pessoas que mesmo de forma indireta contribuíram para o término deste trabalho: Áurea, Fernando, Arilene e Alberico.

A Ribamar, pelo ombro amigo nos momentos de aflição.

“Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura dos Santos

LISTA DE SIGLAS

Dieese – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-americana ao Ensino Elementar

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por domicílios

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de São Luís

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

Aborda-se o tratamento dado à questão étnico-racial no currículo escolar de 5ª a 8ª série. Tem como objetivo geral analisar se o currículo escolar de 5ª a 8ª série é trabalhado na perspectiva de afirmação ou silenciamento das identidades e diferenças étnico-raciais do segmento negro. Para tal análise, recorre-se à pesquisa bibliográfica produzida sobre a temática e a entrevista semi-estruturada realizadas com 07 professores das disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Trata-se de responder algumas questões relativas ao objeto proposto como as concepções dos professores acerca das relações raciais no Brasil. Apresentam-se discussões sobre a identidade do sujeito na modernidade, evidenciando que o programa educativo da mesma consistiu na idéia de sujeito universal excluindo as diferentes identidades. Problematizam-se os diferentes discursos sobre currículo e outros conceitos a ele relacionados. Conclui-se que o currículo de Língua Portuguesa não tem contribuído para a afirmação da identidade e diferença do segmento negro por silenciar e/ou deturpar determinados conteúdos. Esse tratamento indevido ocorre também nas disciplinas de História e Geografia ao tratarem à questão do tráfico, da escravidão e do Continente Africano. De forma preponderante o currículo baseia-se nas contribuições das culturas européias representadas nos livros didáticos. Em face dessas conclusões sugerem-se ações didático-pedagógicas na perspectiva de uma educação multicultural como alternativa para afirmação da identidade e diferença étnico-racial do segmento negro.

Palavras-chaves: Identidade. Diferença. Relações Raciais. Currículo. Multiculturalismo.

ABSTRACT

The treatment given to the ethnic-racial question in the pertaining to school resume of 5^a is approached 8^a series. It has as objective generality to analyze if the pertaining to school resume of 5^a 8^a series is worked in the perspective of affirmation or silenciamento of the identities and ethnic-racial differences of the black segment. For such analysis, the produced bibliographical research is appealed to it on the thematic one and the half interview structuralized carried through with 07 professors of you discipline them of History, Geography and Portuguese Language. It is treated to answer some relative questions to the considered object as the conceptions of the professors concerning the racial relations in Brazil. Quarrels are presented on the identity of the citizen in modernity, evidencing that the educative program of the same one consisted of the idea of universal citizen excluding the different identities. Problematizam the different speeches on related resume and other concepts it. One concludes that the resume of Portuguese Language has not contributed for the affirmation of the identity and difference of the black segment for silencing and/or deturpar definitive contents. This improper treatment also occurs in them disciplines of History and Geography when treating to the question of the traffic, the slavery and the African Continent. Of preponderant form the resume is based on the contributions of the represented européias cultures in didactic books. In face of these conclusions they are suggested didactic-pedagogical actions in the perspective of a multicultural education as alternative for affirmation of the identity and ethnic-racial difference of the black segment

Word-keys: Identity. Difference. Racial relations. Resume. Multiculturalismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos objetivos e eixos da pesquisa.....	..19
Quadro 2 – Identificação Racial43
Quadro 3 - População residente, valores absolutos e relativos, segundo cor ou raça....	..74
Quadro 4 - Jogo correspondente às chances dos negros no mercado de trabalho75
Quadro 5 – Moradia77
Quadro 6 – Profissões.....	..78
Quadro 7 – Seleção e organização dos conteúdos de 5ª a 8ª série em Geografia e História	120
Quadro 8 – Seleção e organização dos conteúdos de 5ª a 8ª série em Língua Portuguesa	121
Quadro 9 – Dimensões da educação multicultural	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Primeiras aproximações com o tema	10
1.2 Considerações Metodológicas	12
1.2.1 A construção do objeto	12
2 O MODELO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E O CONTEXTO ESTUDADO	23
2.1 O bairro e a escola: textos e contextos	23
2.2 Os pilares ideológicos das relações raciais	29
3 IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL: a cidadania em questão	49
3.1 A identidade do sujeito na modernidade	50
3.2 Direitos culturais e sociais dos sujeitos afro-brasileiros	55
4 OS PROGRAMAS EDUCATIVOS DA ESCOLA MODERNA E O IDEAL DE SUJEITO A FORMAR	82
4.1 O papel da escolarização na formação da identidade do sujeito	
4.2 (Re) pensando o ideal de sujeito no modelo educativo da escola moderna ..	89
5 IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL: uma aproximação aos discursos curriculares	98
5.1 Outros conceitos e os significados de currículo no dito dos professores e no campo teórico	99
5.2 O tratamento dado à identidade e diferença étnico-racial nas disciplinas escolares: afirmação ou silenciamento?	117
5.2.1 Língua Portuguesa/Literatura	125
5.2.2 História	132
5.2.3 Geografia.....	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	161
ANEXO	166

Pereira, Suelí Borges

Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?/Suelí Borges Pereira. – São Luis, 2006.

167 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2006.

1. Educação – Questão racial 2. Multiculturalismo. 3. Currículo escolar – Ensino fundamental I. Título.

CDU 371.214

1 INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras aproximações com o tema

Em meio às lembranças que me vêm à mente sobre as primeiras aproximações com o tema deste trabalho, relembro alguns conteúdos e as formas como os professores abordavam aspectos relativos à questão racial. Das inúmeras lembranças, destaco uma dentre muitas que foram marcantes: a lembrança do conteúdo sobre a libertação dos escravos em que era atribuída à princesa Isabel todas as honras pela abolição da escravatura.

A protagonista da história que ficou em minha mente por muito tempo foi a da princesa Isabel, sobre o negro, as imagens que ficaram, foram as de selvagem, escravo, tronco, senzala e muitos outros atributos negativos.

Uma boa parte da minha vida, vivenciei descaminhos nos processos de identificação ao negar os traços físicos que dão conformidade ao meu corpo, por exemplo, a radicalidade de durante a minha adolescência esconder o cabelo, porque o considerava “ruim”, “seco”, “fora do padrão”. Não aceitava os meus traços, pois percebia que o olhar dos outros me inferiorizava.

Entrei na Universidade com visões ainda etnocêntricas que foram gradualmente sendo revistas a partir dos estudos da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, entre outros.

Ao longo da formação acadêmica, primeiro em Filosofia e posteriormente em Pedagogia, bem como na pós-graduação *“lato sensu”* deparei-me com algumas questões educacionais desafiantes que se constituíram como objeto de estudo para conclusão de curso entre as quais o modelo educacional de Rousseau (1995), a prática teórico-metodológica dos professores de Filosofia no ensino médio, a prática pedagógica avaliativa na disciplina de Filosofia e mais recentemente como estudante da pós-graduação *“stricto sensu”*, o currículo do ensino fundamental, levando em consideração a questão da identidade e da diferença racial.

Destaco como um trabalho inicial, os estudos sobre Rousseau (1995) através do conjunto de suas obras, em particular Emílio ou Da Educação, obra em que o filósofo genebrino expõe os seus princípios educacionais. Nesses estudos, tentei problematizar o seu ideário de educação natural como uma pedagogia que se aproxima à pedagogia de caráter existencialista.

Rousseau viveu num tempo distante do movimento existencialista, enquanto corrente filosófica. No entanto, suas idéias educacionais segundo Suchodolski (1978), representam um corte com a pedagogia anterior a ele, na medida em que Rousseau defende a necessidade do processo educacional ter como critério as especificidades das crianças.

Rousseau é visto na história da educação como aquele que fez a “Revolução Copernicana” no campo da educação, uma vez que, a criança é colocada no centro do processo educacional. Neste processo, o adulto deveria estar atento às demandas das crianças, naquilo que lhes seria necessário e de acordo com sua faixa etária.

Naquele momento em que me debruçava na obra “Emilio ou Da Educação”, o foco dos estudos não era o currículo e sim compreender do ponto de vista filosófico em que consistia a ruptura de Rousseau com a pedagogia tradicional. Em estudos recentes, é possível postular que no tratado educacional do filósofo genebrino subjaz uma concepção de currículo como o conjunto de todas as experiências vivenciadas pelas crianças, estas se configuram como a educação natural.

Nesse sentido, o processo educativo deveria ter como diretriz a premissa filosófica de que o “homem é naturalmente bom”. Por esta máxima, compreendo que sendo Rousseau filho do Iluminismo em pleno Século XVIII, ele estava filiado às teses poligenistas que mesmo reconhecendo as diferenças, buscavam fundamentar o homem numa perspectiva universal.

Ainda nesses estudos, tive oportunidade de ampliar a visão da filosofia rousseuniana, percebendo as estreitas relações do seu projeto político com a sua proposta educacional. Fui compreendendo, cada vez, mais os princípios básicos da filosofia de Rousseau, cujos fundamentos alicerçavam a doutrina liberal, princípios estes que sustentariam a sociedade capitalista.

Fui cursar Pedagogia na tentativa de aliar os fundamentos filosóficos com as questões mais de ordem pedagógica. Com o aprofundamento dos estudos fui construindo alguns entendimentos entre os quais destaco as intrínsecas relações entre filosofia e pedagogia na medida em que toda prática pedagógica está embasada numa determinada concepção de mundo, de sociedade etc. Cumpre mencionar também estudos relativos às teorias crítico-reprodutivistas e críticas da educação e assim por diante.

Nessas e em outras análises, foram revistas algumas concepções, entre elas, a função social da escola e suas imbricações com o currículo escolar. Ademais, os aprofundamentos dos estudos posteriores, notadamente em nível de pós-graduação, têm possibilitado compreender que não existe uma única concepção de currículo, o que ele é se relaciona à forma como é definido pelos diferentes autores e diferentes teorias. (SILVA, 2000; SANTOMÉ, 1998).

Deste modo, a concepção de currículo vem sendo ampliada de forma que não seja concebida apenas como uma questão de organização das atividades planejadas, com objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

O interesse pela questão curricular vem desde o tempo que cursava Pedagogia. Naquele tempo não estava muito claro o que especificamente gostaria de estudar somente quando passei a lecionar a disciplina de Currículos e Programas, fui percebendo que o meu interesse em relação ao currículo estava ligado à problemática étnico-racial.

1.2 Considerações Metodológicas

1.2.1 A construção do objeto

Na minha prática, como professora da disciplina Currículos e Programas em uma instituição de ensino superior privada em São Luís, tenho observado que a concepção técnica de currículo é a mais comum entre os alunos, bem como entre as demais pessoas envolvidas com este universo educacional. Para que possam ter uma compreensão mais ampliada de currículo, os alunos narram suas próprias trajetórias escolares, articulando-as com significados que atribuem ao currículo.

Nessa ocasião, lembram de datas em que ingressaram na escola, onde fizeram os estudos anteriores; do espaço físico; de episódios e experiências lá vividas; do tipo de conteúdo apresentado nas várias disciplinas; das práticas pedagógicas adotadas na época; das medidas disciplinadoras; do relacionamento com os professores etc.

No processo inicial de busca dos significados atribuídos ao currículo, não se percebe as relações entre currículo e ideologia, currículo e poder etc. Os alunos o percebem como se ele realmente fosse neutro e tendem a concebê-lo como uma questão técnica, como pensavam Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. (SILVA, 2000).

Percebo o quanto às lembranças da escola básica estão presentes em suas memórias, entre elas, alguns casos de preconceito, envolvendo a questão racial, de gênero etc. Retomo naquelas aulas, as perspectivas críticas e pós-críticas de currículo (APPLE, 1989; MCLAREN, 1997; GIROUX, 1986; GIROUX, 1999; MOREIRA, 2001; SILVA, 2001) para compreender o que o currículo faz.

Aquele trabalho problematizou, muito, as visões de mundo dos envolvidos no processo pedagógico daquela instituição de ensino superior na medida em que naquela ocasião houve oportunidade de serem revistos alguns pré-juízos e preconceitos, e o exercício da reflexão de que existem culturas e modos de vida diferentes dos seus. Nesse processo, emergiu com mais intensidade a questão da identidade e diferença étnico-racial no currículo escolar.

Naquela oportunidade, fui anotando algumas questões que para mim foram as mais instigantes, entre as quais as visões de mundo das pessoas sobre a formação racial brasileira, considerando que a visão que predominava entre os alunos estava calcada no mito da democracia racial. Uma outra questão também interessante referia-se a idéia de currículo que permeava entre os alunos como algo dado, naturalizado.

Não posso deixar de mencionar que nesse processo também comecei a questionar sobre o meu lugar como uma professora negra que como tal quase não tinha leituras de como foi se construindo os pilares ideológicos das relações raciais no Brasil, possuindo, portanto imagens superficiais sobre essa questão.

A necessidade de maior aprofundamento sobre o campo do currículo, levou-me aos estudos sobre as teorias e nestas pude constatar idéias divergentes sobre o mesmo, especificamente, sobre sua conceituação. A perspectiva Crítica e Pós-crítica de currículo é que vem questionar a suposta neutralidade do currículo, enfatizando que o currículo engendra subjetividades e nesse processo, são marginalizadas as identidades que são historicamente destituídas de poder como as mulheres, os negros etc.

Este é um dos pontos-chave do Multiculturalismo¹ como movimento que expressa a afirmação de uma subjetividade que luta contra a discriminação racial,² enquanto forma de exclusão. Na visão de Gonçalves (apud SISS, 2002, p.143) o multiculturalismo,

[...] surge em sociedades estratificadas nas quais os grupos culturalmente dominados não se interessam mais em integrar-se ao modelo cultural dominante; daí, lutarem contra as desigualdades e pelo respeito à diversidade.

No Brasil, o debate sobre o tema do multiculturalismo no campo da educação, torna-se relevante como um princípio orientador de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural. Nesse debate, ganha destaque o currículo escolar, tendo em vista que numa perspectiva crítica, ele é considerado como um artefato que contribui para a formação dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, cabe investigar como está sendo tratada no currículo a questão da identidade e diferença étnico-racial, considerando que algumas pesquisas têm constatado que o preconceito racial geralmente envolvendo a cor da pele, inclusive, partindo de crianças e adolescentes negros, é um dos fatores que mais prejudicam o desempenho dos alunos.

Com efeito, se há essa dificuldade da própria criança e adolescentes negros em se aceitarem como tal, uma das possíveis explicações é de que ela tenha um referencial negativo sobre o seu pertencimento a um segmento social desprivilegiado. Em se tratando da escola, as referidas pesquisas constatam que a discriminação negativa das relações raciais perpassa também o currículo, pois as concepções que o embasam e a forma como é elaborado, funcionam muitas vezes como elementos discriminadores.

O currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele sempre esteve implicado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento. Por

¹Caracterizaremos os aportes teóricos do multiculturalismo também nas perspectivas de Sacristán (1995) e de McLaren (1997).

² Discriminação racial [...] “é a expressão ativa ou comportamental do racismo e visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos. Trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas ao seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação. [...] A discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos como “crioulo” ou “negão” à negação de acesso às esferas institucionais, como habitação, educação, justiça, participação política, etc.” (CASHMORE, 2000, p. 171-172).

isso, ao transmitir visões de mundo particulares (re) produz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais. Deste modo, é possível que o currículo escolar não esteja contribuindo para encontros identitários de modo que não permite às crianças e adolescentes negros compreender que a diferença não é sinônimo de inferioridade.

Partindo desses interesses, consegui identificar uma situação-problema: perceber de que forma a questão racial é tratada no currículo escolar do Ensino Fundamental, especificamente de 5ª a 8ª série.

A opção por essa faixa escolar, leva em consideração as explicações da teoria psicossocial do desenvolvimento, a qual esclarece que, durante “a adolescência, o indivíduo começa a experimentar o sentimento de que possui uma identidade própria, o sentimento que é um ser humano único e, contudo preparado para se encaixar em algum papel significativo na sociedade [...]”. (HALL, 1999, p. 71).

Em se tratando de crianças e jovens negros, a identificação parece ser algo problemático, pois ser negro na sociedade brasileira tem como referência principal a escravidão, e dificilmente se consideram como parte da sociedade ou alguém que tem um papel significativo na sua construção.

Segundo Souza (1983, p. 5) o desejo de embranquecer leva não só à baixa-estima como à própria extinção do negro, visto que:

[...] a repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer.

Diante do exposto, foi possível postular algumas questões-problemas norteadoras, tendo em vista a construção do objeto de pesquisa:

- de que modo os pilares ideológicos acerca das relações raciais embasam as imagens construídas pelos professores no contexto estudado?
- em que consiste a identidade e diferença étnico-racial do ponto de vista da cidadania?
- qual o ideal de sujeito preconizado no programa educativo da escola moderna em seu projeto original e de que modo tal modelo pode ser (re) pensado? Como tais idéias repercutem no contexto estudado?

- como são engendrados os discursos acerca do currículo e quais as implicações para a prática pedagógica no tratamento da questão étnico-racial?

- as disciplinas escolares trabalham numa perspectiva de afirmação ou silenciamento da identidade e diferença étnico-racial?

Os objetivos específicos, a serem atingidos com este estudo, são inerentes às questões-problema já mencionadas como mostraremos em páginas posteriores. Estas questões postuladas não perderam de vista que o conhecimento é construído a partir de uma resposta a uma questão formulada sobre a realidade social. O que de fato pretendo com esta pesquisa, como já anunciei, é analisar o tratamento dado à questão da identidade e diferença étnico-racial no currículo escolar do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.

O campo de investigação da pesquisa foi a Unidade de Educação Básica Mário Andreazza (ver Apêndice B), pertencente à esfera municipal, localizada no bairro da Liberdade. O primeiro critério de escolha foi o fato da escola pertencer à esfera municipal, na qual desenvolvia atividades de especialista em educação na área de currículos e programas. O segundo, porque a escola funciona numa localidade onde passei a infância e boa parte da adolescência, embora nunca tenha lá estudado. O terceiro critério é que a escola está inserida em um contexto considerado um dos mais violentos, onde se estima que a população seja majoritariamente negra, embora não tenha dados oficiais a esse respeito.

Considerando a preocupação básica deste trabalho, busquei caminhos teórico-metodológicos que pudessem ajudar a iluminar o objeto de estudo.

Os primeiros procedimentos para a construção do objeto foram:

- uma revisão bibliográfica, selecionando autores que se debruçam sobre o estudo de currículo, bem como autores que tratam das questões relativas às relações raciais no campo da educação. Nessa etapa, fui fazendo resenha das bibliografias que mais me chamavam atenção.

- no decorrer das aulas do mestrado em Educação, notadamente na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, a partir das aulas práticas sobre os projetos, organizei um roteiro com algumas questões para nortear a construção do objeto (ver Apêndice A), bem como elaborei um calendário de visita ao campo de investigação. Neste calendário, a prioridade inicial foi retornar ao bairro onde a escola está inserida e contactar pessoas que pudessem ser informantes, como os moradores mais antigos do bairro bem como funcionários de algumas instituições

existentes no bairro da Liberdade entre as quais o 9º Batalhão da Polícia Militar, o Centro Cultural Padre Haroldo entre outras.

- em seguida, aproximei-me da escola campo de investigação com o documento de apresentação expedido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ver Anexo A) para conhecer a sua rotina e organização, bem como as pessoas que lá trabalhavam, principalmente diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Nesta etapa, identifiquei os professores que seriam entrevistados a partir das disciplinas que escolhi para o objeto em estudo.

- no processo de investigação, também contactei com alguns órgãos existentes no bairro, tais como o Centro Cultural Padre Haroldo e o 9º Batalhão da Polícia Militar, como mencionado anteriormente.

Para definição da amostra no que diz respeito às disciplinas escolares de 5ª à 8ª série, a pesquisa foi norteadada pelo pressuposto de que “a escola atua ideologicamente através de seu currículo por meio das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejetabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia [...]” (SILVA, 2000, p. 31). Em se tratando da Língua Portuguesa, baseei-me nos argumentos de Guibernau (1997) ao argumentar que a língua vernácula é uma base importante para a criação da consciência nacional. E assim, constitui-se numa estratégia de aniquilamento das diferenças culturais.

Cabe ressaltar que não analiso essas disciplinas a partir de documentos como cadernetas escolares, planos de curso e de aula, etc. Não tomo como estudo as estruturas curriculares tal como se apresentam na grade curricular com os seus componentes básicos (objetivos, unidades de estudo, orientações didáticas), mas a partir do discurso dos professores, porque entendo currículo para além de documentos prescritos. A meu ver, os professores são os principais responsáveis pela realização dos currículos e, como tal, penso que é mister se fazer investigar os seus saberes, porque pressuponho que estes informam suas práticas.

Selecionei, então, 07 (sete) professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série assim distribuídos:

- dois professores de História;
- dois professores de Geografia;
- três professores de Língua Portuguesa.

O instrumento constituído para a realização desta pesquisa, foi através de entrevistas semi-estruturadas, baseada em questões norteadoras do estudo (ver Apêndice C), construídas a partir da revisão de literatura, conforme já citado. Decidi utilizar esse instrumento em primeiro lugar, por entender que a mesma ajuda a aprofundar e esclarecer as questões-problemas previamente elaboradas. Em segundo lugar, porque essa técnica de investigação permite a interação constante entre o pesquisador e os agentes pesquisados, tentando apreender e retratar as suas visões pessoais.

Conforme Lüdke e André (1986), na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Não há a imposição de uma ordem rígida das questões, e o entrevistado examina o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista.

Contudo, cabe ressaltar que a entrevista enquanto técnica de investigação apresenta limites, principalmente em relação à linguagem. Não se constitui apenas num exercício de ouvir, gravar e transcrever, mas construí-la como um instrumento é fundamental para que os relatos obtidos possam ser entendidos criticamente.

Cada entrevista foi realizada individualmente, gravada em fita cassete e posteriormente transcrita na íntegra. O local e o horário foram pré-estabelecidos pelos professores entrevistados. Nesse processo, apliquei também outros instrumentos³ com os professores com o propósito de possibilitar a identificação de suas visões acerca dos direitos sociais e culturais dos afro-brasileiros.

Cabe ressaltar que os professores, sujeitos da pesquisa, serão denominados por uma numeração de 1 a 7 a fim de preservar o anonimato dos referidos sujeitos. Ademais, no decorrer da pesquisa de campo, outros sujeitos foram contactados para coleta de dados, os mesmos foram denominados de informantes.

Além de entrevistas no decorrer da pesquisa fiz algumas observações assistemáticas em reuniões de pais e mestres, em formações continuadas como semana pedagógica, bem como dialoguei com alguns alunos sobre sua condição racial, embora estes não tenham sido escolhidos como amostra da pesquisa.

³ Foram utilizados alguns jogos ilustrados sobre as imagens do continente africano, as condições de moradia, trabalho dos afro-brasileiros.

As visitas à escola foram realizadas com algumas interrupções entre fevereiro de 2005 e junho de 2006. Durante esse período, pude conhecer a organização e funcionamento da escola em sua rotina. Neste íterim, também foram realizadas as entrevistas.

Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo, tentando me aproximar da seqüência de passos sugerida por Moraes (1999): preparação das informações, transformação do conteúdo em unidades de significado, categorização, descrição e interpretação.

As respostas dos professores entrevistados às questões de pesquisa foram analisadas conforme um eixo semi-estruturado esboçado no seguinte quadro resumo.

Quadro 1 – Resumo dos objetivos e eixos da pesquisa

Objetivos	Questões de Pesquisas	Eixos
Identificar as imagens construídas pelos professores acerca das relações raciais no Brasil.	-De que modo os pilares ideológicos acerca das relações raciais embasam as imagens construídas pelos professores no contexto estudado?	O modelo das relações raciais no Brasil.
Problematizar a identidade e diferença étnico-racial a partir do discurso da cidadania.	- Em que consiste a identidade e diferença étnico-racial do ponto de vista da cidadania?	Identidade e diferença étnico-racial: a cidadania em questão?
Destacar o ideal de sujeito subjacente ao programa educativo da modernidade e algumas idéias para repensar tal modelo.	- Qual o ideal de sujeito preconizado no programa educativo da escola moderna em seu projeto original e de que modo tal modelo pode ser repensado? Como tais idéias repercutem no contexto estudado?	Os programas educativos da escola moderna e o ideal de sujeito a formar
Analisar os diversos discursos acerca do currículo e suas implicações para a prática pedagógica no tratamento da questão étnico-racial.	- Como são engendrados os discursos acerca do currículo e quais as implicações para a prática pedagógica no tratamento da questão étnico-racial?	Identidade e diferença étnico-racial: uma aproximação aos discursos curriculares
- Identificar a forma como a questão da identidade e diferença étnico-racial é tratada nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia.	- As disciplinas escolares trabalham numa perspectiva de afirmação ou silenciamento da identidade e diferença étnico-racial?	

Para discutir o modelo brasileiro das relações raciais, destaco na revisão de literatura, Guimarães (1999), o qual subsidiou a problematização de algumas noções importantes para o desenvolvimento do trabalho como de raça e cor. Este autor me fez compreender que embora se tenha que admitir que a raça não exista do ponto de vista biológico, é preciso reafirmar essa categoria como uma categoria socialmente construída, pois o senso comum continua a usá-la como critério para classificação e discriminação do outro.

Para esse estudo, busquei também autores, que trabalhassem o conceito de identidade, tais como: Berger & Luckmann (2002); Munanga (1994) e Jacques d'Adesky (2001). Após a leitura destes diferentes autores, apreendi o que eles têm em comum sobre o conceito de identidade, isto é, a identidade tem a ver com o sentimento de pertencimento do indivíduo a um grupo étnico-racial, cujo processo não se desenvolve no isolamento, mas na interação.

Foi importante trabalhar os diversos conceitos para tentar apreender em que consiste a identidade e com isto entender como se construiu a concepção de sujeito na modernidade. Os aportes teóricos de Hall, (2001) Santos (1996) e Touraine (1998) foram importantes para este estudo; deste resultou o entendimento que a modernidade engendrou a perspectiva do sujeito universal.

Sobre a problemática do racismo, preconceito e discriminação racial na escola, revisei pesquisadores como Silva (2005), Gomes (2005) dentre outros. Em se tratando da História e Cultura Afro brasileira e africana nas disciplinas escolares Anjos (2005), Silva (2005), Wedderbun (2005) foram autores importantes, uma vez que trazem contribuições significativas para que sejam repensados procedimentos didático-pedagógicos no tratamento da questão étnico-racial no currículo escolar.

Em torno dos debates sobre identidade e raça, situo o multiculturalismo como um conceito que pode subsidiar as discussões sobre a questão racial no currículo escolar. Para entender os pressupostos do multiculturalismo numa perspectiva mais ampla, me apoiei em Santos (1995), Touraine (2003) e outros que tratam mais especificamente sobre uma educação multicultural como Sacristán (1995), McLaren (1997), entre outros. Apesar desses autores abordarem o multiculturalismo a partir de enfoques diferentes, o que há de comum em seus conceitos é que o multiculturalismo é um movimento de afirmação de subjetividades dos grupos socialmente marginalizados na sociedade. Ademais, o multiculturalismo não está separado das condições sociais e econômicas.

Sobre o conceito de currículo, percebo-o como a soma de todo tipo de aprendizagens e ausências que os alunos obtêm como conseqüência de estarem escolarizados (SACRISTÁN, 1995) e como “um artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade [...] bem como é um processo de construção de identidades e subjetividades” (SANTOS, 1996, p.82).

Os procedimentos metodológicos, instrumentos e categorias que utilizo na construção do objeto, possibilitaram-me pensar de forma criativa a problemática que me propus a analisar. Com efeito, os relatos foram organizados em uma matriz de análise (ver Apêndice B), que foi fundamental para sistematizar os dados coletados. Ademais, esses relatos contribuíram para a relativização dos conceitos e o uso mais consciente das categorias propostas.

Para discorrer sobre a problemática acima esboçada, o trabalho está estruturado em cinco capítulos: O primeiro, constitui a introdução, como forma de apresentar a minha experiência vivida com o problema, bem como para situar os aspectos metodológicos da pesquisa. Neste capítulo, indico a opção pelo tipo de pesquisa, seus instrumentos e técnicas de investigação. Exponho também as razões que me levaram a delimitar a amostra para coleta de dados.

No segundo capítulo, é retomada a discussão sobre o modelo brasileiro sobre as relações raciais. Como subeixos desse capítulo, são delineados os aspectos relativos ao contexto estudado e aos pilares ideológicos das relações raciais no que diz respeito ao ideário da supremacia branca e branqueamento, e ao mito da democracia racial e as possíveis repercussões desse pilares nas “imagens” dos professores.

No terceiro capítulo, é traçada uma discussão sobre a identidade e diferença étnico-racial, colocando em questão os direitos culturais e sociais dos afro-brasileiros.

No quarto capítulo, busco as articulações entre a escola e o projeto da modernidade, analisando o que este projeto nos legou através do seu programa educativo: a concepção de sujeito universal, tendo em vista vinculá-lo ao papel de cidadão para integrá-lo no estado nacional. Destaco ainda algumas idéias na perspectiva de refletir sobre tal projeto.

No quinto e último capítulos, teço considerações de uma forma mais específica sobre a identidade étnico-racial em programas curriculares. Como

subeixos, investigo as concepções sobre currículo e alguns outros conceitos que giram em torno do mesmo bem como o tratamento dado à questão da identidade e da diferença étnico-racial nas disciplinas escolares a partir dos relatos dos professores.

O objetivo deste capítulo é, pois, captar se há silenciamento da identidade étnico-racial ou se os professores entrevistados trabalham de modo que seja afirmada tal identidade.

Nas considerações finais, retomo alguns pontos da pesquisa de modo que se possa inferir algumas conclusões em relação ao trabalho no tratamento dado à questão étnico-racial no currículo escolar no campo de investigação.

2 O MODELO BRASILEIRO DAS RELAÇÕES RACIAIS E O CONTEXTO ESTUDADO

2.1 O bairro e a escola: textos e contextos

A caracterização do bairro tanto do ponto de vista geográfico quanto histórico torna-se necessário para conhecer o entorno do campo empírico, porque comunidade e escola se influenciam mutuamente.

Em termos de sua situação espacial, o bairro da Liberdade ocupa a parte noroeste do município de São Luís, em relação à Ilha do Maranhão, a parte centro-oeste, cujos limites são:

- ao Norte: “Rio Anil”;
- ao Sul: Avenida Camboa e Luis Rocha;
- ao lado Oriental: bairro da Floresta e o bairro da Fé em Deus.

Para saber a história do bairro da Liberdade, procurei alguns informantes entre os quais ex-presidentes e atuais presidentes da união dos moradores: Maria Freitas, João Carvalho, Chico Araisos, Silvio Assis que chegaram ao bairro em 1952. Informou-me que as terras daquele local foram doadas pelo Prefeito Edson Brandão com o nome Campina do Matadouro. Foi legalizada na gestão do então Prefeito Cafeteira, passando a se chamar Liberdade. O bairro foi ampliado, hoje compondo a Liberdade, a Rua Nossa Sr^a. das Graças, Conjunto PROMORAR, Mangue Seco, Camboa, Rua da Vala. Uma informante assim se refere à história do bairro: - A Liberdade só tinha uma estrada [...] era a rua da frente, era a rua Correia de Araújo, era só uma estrada e depois de 1965 pra cá, Cafeteira abriu a Gregório de Matos e saiu entulhando a Brasília, era só lama. Hoje em dia a Liberdade é cheia de estrada.

Com efeito, a origem do bairro da Liberdade se deu a partir da construção do matadouro modelo de São Luís. O ato de criação do matadouro naquele lugar se deu pela facilidade de acesso tanto por via marítima quanto ferroviária em construção. Tal Ato se respaldou na Lei n^o. 260/1918 da Câmara Municipal de São Luís, capital do Estado do Maranhão (SILVA, 2004). Antes de ser habitado, o espaço da Liberdade servia de pastagem para o gado, enquanto os bois esperavam para serem abatidos.

Sobre a ocupação do bairro, esta informante relembra: “Para cá, vieram muitas famílias do interior que foram comprando as terras e foi povoando o Matadouro”.

Segundo Silva (2004), o “antigo Matadouro” é o resultado da proliferação de ocupações irregulares devido ao êxodo rural decorrentes das transformações tecnológicas do campo e das precárias condições de vida do meio rural, que impulsionam as pessoas para a cidade com vistas a possuírem melhores condições de vida. Ainda, a autora confirma que o bairro da Liberdade apresenta na sua história duas realidades: nas décadas de 50/60, as terras foram doadas pela Prefeitura. Já na década de 70, os terrenos foram “invadidos”.

Para os moradores mais antigos, a ocupação daquela área se deu a partir da necessidade de moradia, pela proximidade do centro urbano e pela facilidade de conseguir carne bovina no matadouro ali construído. Alguns dos informantes não somente lembram do matadouro, enquanto uma oportunidade de ter acesso à carne a um preço acessível, mas pelo momento lúdico que a fuga dos bois proporcionava: “Naquele tempo, era muito bom, os bois se soltavam e corria pelas ruas do bairro, trazendo medo e ao mesmo tempo alegria para os moradores”.

Por ter sido ocupado de forma irregular, o bairro da Liberdade possui problemas de infra-estrutura e saneamento básico, principalmente na parte mais recente onde estão localizadas as palafitas. A parte da comunidade localizada em área que não possui esgoto joga os dejetos diretamente nos mangues, contribuindo para a degradação ambiental (SILVA, 2004). O bairro, segundo alguns informantes, também enfrenta problemas como coleta de lixo irregular, abastecimento de água e fornecimento de energia elétrica de forma precária.

Por outro lado, o bairro apresenta ruas asfaltadas, casas de alvenaria com energia, água encanada etc. Estes aspectos são das áreas mais antigas. Silva (2004) constatou que o número de pessoas que trabalham por residência, varia, na maioria, de 1 a 3 pessoas, cuja renda é assim distribuída: 53,4% ganham menos de um salário mínimo, 30% ganham de 3 a 5 salários mínimos, 10% ganham 1 salário mínimo e 6,6% ganham acima de 5 salários mínimos.

A Liberdade dispõe de escolas estaduais, municipais, comunitárias e particulares. Conta ainda com dois centros de saúde, sendo um estadual e outro municipal, atendendo apenas o básico: consultas, curativos e vacinação. Para garantir a segurança do bairro, foi instalado um posto do 9º Batalhão da Polícia

Militar funcionando diariamente, fazendo ronda policial para impedir assaltos, brigas, tráfico de drogas. No bairro, encontra-se também o 8º Distrito da Polícia Civil.

Porém, o local não oferece serviços como bancos, agências de correio, posto de gasolina etc. Esta precariedade na oferta de serviços faz com que a Liberdade seja descaracterizada como bairro, pois os moradores precisam se deslocar ao centro da cidade ou a outros locais em busca desses serviços.

No que diz respeito ao lazer o bairro dispõe de quadras de esportes, clubes de reggae, bares, teatro (Padre Haroldo), a Praça do Viva onde ocorrem os eventos culturais. Também apresenta uma variedade de manifestações culturais tais como: cacuriá, bumba-meu-boi, tambor de crioula e movimentos de rua como o hip hop, capoeira, grupos de dança e teatro, etc.⁴.

Apesar dos vários problemas enfrentados pela população do bairro, um dos aspectos mais explorados pelos moradores que precisa ser melhorado, é o da segurança⁵, conforme indicam as pesquisas de Silva (2004).

Sobre a violência, alguns informantes se manifestam: - *O primeiro ladrão foi o filho de Cueca: o Jorge. - Hoje não temos mais paz, todo dia morre uma aí pra baixo:*

Porém, lembram com orgulho projetos e pessoas importantes do bairro: - *Nós tínhamos o Centro Cultural Padre Haroldo que funcionava muito bem e hoje mal funciona, não tem incentivo. Os políticos só aparecem próximo às eleições. E acrescentam: - A jogadora de basquete da seleção brasileira é do nosso bairro, mora na Rua Alberto de Oliveira.*

Considerando a história do bairro da Liberdade, posso reafirmar que ele possui aspectos diferenciados quanto aos seus aspectos físicos: apresentando uma parte mais urbanizada e outra com infra-estrutura precária. Ademais, o bairro apresenta certas peculiaridades, algumas mais acentuadas e outras não. Reporto-me à discriminação que o bairro sofre por ser considerado um dos mais violentos da cidade de São Luís. No entanto, é quase imperceptível que a Liberdade possua grupos folclóricos tradicionais como o bumba-meu boi de Leonardo, Apolônio, etc.

⁴ O Teatro Padre Haroldo foi um espaço projetado com investimentos públicos para desenvolvimento de atividades culturais do próprio bairro, recebendo esse nome em homenagem ao Padre que esteve à frente do projeto. Em relação à Praça do Viva, sua construção deu-se no governo da então governadora do Estado do Maranhão Roseana Sarney com o intuito de ser um local de apresentações culturais, sobretudo nos festejos juninos.

⁵ Volto a tratar sobre a violência no bairro em capítulo posterior.

É neste bairro com este perfil que se localiza a escola municipal Mário Andreazza. Essa Unidade de Educação Básica foi construída em 1985, pelo então prefeito Mauro Fecury, no local onde hoje é o atual mercado da Liberdade.

No ano de sua fundação, foi criada a feira da Liberdade no antigo prédio do “Matadouro de São Luís”. Desde o princípio, os feirantes ficaram insatisfeitos com a nova localização da feira, que ficara tão distante dos consumidores, o que os obrigava a se deslocarem para outras feiras. Prejudicados, os feirantes passaram a ocupar todo o muro em frente à escola com suas barracas com vários produtos. Não satisfeitos, jogavam restos de alimentos para dentro da escola, chegaram a atear fogo em arquivos escolares, e saquearem a merenda escolar, etc.

Em 1988, sob pressão dos feirantes do bairro da Liberdade, a Prefeitura de São Luís resolveu transferir a escola para o prédio do antigo Matadouro e a feira para o local da escola como desejavam os feirantes. Assim, a Unidade de Educação Básica passou a funcionar em sua nova sede, cujo nome foi em homenagem a Mário Andreazza (falecido), que fora Ministro do Interior e do Planejamento na década de 80. Cabe registrar que o prédio onde funciona atualmente a escola, conserva a fachada original do antigo Matadouro.

Depreende-se que no início as relações entre a escola e a comunidade foram conflituosas, pois se constituíram como disputa pela hegemonia do lugar. Embora, os moradores reconhecessem a importância da escola naquele contexto, o aspecto econômico das famílias passou a prevalecer.

Pelo que pude captar com os informantes moradores do bairro, não há um trabalho de parceria entre a escola e a comunidade. Esta é beneficiada em algumas ações promovidas pelo conselho cultural comunitário da Liberdade que funciona no prédio do Teatro Padre Haroldo. Através dessa instituição, que tem parceria com o poder público (estadual e municipal) e instituições privadas, são realizados cursos profissionalizantes, tais como: artesanato, mecânica de motos, entre outros. São realizadas também campanhas de ação social na área da saúde, expedição de documentos, distribuição de cestas básicas nas áreas mais carentes, etc.

O momento interativo entre a escola e a comunidade acontece, quando a escola realiza as feiras culturais, abrindo suas portas para as pessoas visitarem as exposições. Segundo uma informante, as opiniões entre professores e funcionários divergem quanto à permissão ou não da entrada das pessoas da comunidade

nesses eventos. Esta situação demonstra que a escola é também um espaço de luta por hegemonia onde coexistem diferentes idéias e visões sobre o mundo, sobre a sociedade, etc.

Com efeito, o fato de a escola ter passado por nove administrações é um dado que nos remete a deduzir que a gestão é uma dimensão da escola que enseja também muitos conflitos, sobretudo, se a forma da gestão estiver pautada numa concepção autoritária. Ao longo dos seus dezoito anos, a Unidade de Educação Básica Ministro Mário Andreazza já passou pelas seguintes administrações:

- de 1985 a 1989 – Antera Penha de Freitas;
- em 1990 – Valdelina da Conceição Silva Diniz;
- em 1990 – Locília de Jesus Silva Costa;
- em 1991 – Antonio Carlos Silva Baldez;
- em 1992 – Lucília Pinto Dias;
- de 1993 a 1994 - Cleonice dos Santos Lopes;
- de 1995 a 1996 – José dos Santos Brússio;
- de 1997 a 2004 – Maria dos Remédios Oliveira Lima;
- em 2005 – Ana Ruth Barros.

Ademais, importa, pois, apresentar o perfil da escola em relação aos níveis e modalidades de atendimento, ao quadro de alunos e total de turmas correspondente aos anos 2005 e 2006.

Em relação aos níveis e modalidades de ensino, a escola atende alunos de 1ª a 8ª série sendo de 1ª a 4ª série no turno matutino e vespertino; de 5ª a 8ª série no vespertino e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. No ano de 2005, o quadro de alunos correspondia a um total de 1.430, distribuídos em 55 turmas nos três turnos. No ano letivo de 2006, são 1.595 alunos, distribuídos em 42 turmas.

Em relação ao nível de qualificação dos professores, a escola possui na sua maioria professores com formação superior, sendo 44 com Licenciatura Plena, 10 com Magistério, 04 cursando o nível superior em Pedagogia e 01 com outra formação. A escola dispõe de outros funcionários entre os quais coordenadores pedagógicos, administrativos e pessoas que fazem serviços gerais.

Em se tratando da Estrutura Administrativa, a escola conta com 01 diretora geral; 02 Diretores adjuntos; 03 coordenadores pedagógicos; 01 secretária. No que diz respeito à estrutura física, possui uma estrutura adequada do ponto de

vista da conservação com um total de 11 salas de aulas. A escola possui ainda um espaço para leitura, 01 secretaria, 01 pátio coberto, 01 cantina,

Existem na escola alguns programas, tais como: o Programa de Desenvolvimento da Escola; Regularização de Fluxo Escolar 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries. A escola possui outros serviços como merenda escolar, serviço médico-odontológico, etc. Em 2005, foram desenvolvidos projetos cujo tema integrador foi “Liberdade: vida e paz”.

Houve dificuldades para obtenção de alguns dados importantes sobre aspectos pedagógicos, como os referentes aos objetivos da escola, as suas prioridades, ao rendimento escolar. Dados sobre esses pontos não foram disponibilizados. Tive acesso somente a algumas cadernetas dos professores e a um arquivo das pautas de formação continuada. Embora a pesquisa não aponte como fonte a análise de documentos, penso que o acesso a esses registros seria importante para traçar um perfil mais preciso do campo de investigação.

Considero oportuno registrar que em fevereiro de 2005, tive oportunidade de participar da jornada pedagógica que desencadeou um processo de discussão sobre o projeto político-pedagógico; porém este não foi consolidado até a presente data. A falta de uma proposta pedagógica explícita deixa antever que não existe uma unidade do trabalho pedagógico na unidade escolar.

A escola tem proposta de formação continuada, sendo este um dos eixos da atual política da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Essa Secretaria tem como programa de educação continuada o denominado “São Luís, te quero lendo e escrevendo”. Durante o ano letivo de 2005, a escola realizou nove encontros de formação continuada, e três reuniões de pais e mestres. Das três, participei de uma, cujo objetivo foi sensibilizar os pais sobre o zelo pelo livro didático, horário, uniforme, e para comunicar-lhes que os alunos não se interessavam pelos estudos, por isso não conseguiam aprender. Percebi, pelo discurso dos professores, que existe uma grande contradição entre aquilo que a escola promete realizar e o que efetivamente concretiza.

As pautas das formações continuadas foram as seguintes: Projeto político-pedagógico, Proposta curricular, Planejamento, Avaliação, Levantamento das ações do Projeto político-pedagógico, Relações interpessoais, Sexualidade, Postura da voz, etc.

No ano corrente de 2006, entrou na pauta dessas formações a Lei nº. 10.639/03⁶ em virtude do convênio estabelecido entre a SEMED e o projeto “A Cor da Cultura”. Tal projeto, em face da referida Lei, traduz em programas de televisão e formação de professores, o cotidiano, a experiência e história da população negra. O que o projeto pretende é ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afros descendentes e História da África e assim, contribuir para a consecução dos objetivos previstos na Lei nº. 10.639/03.

Na referida formação, tivemos uma intervenção em virtude da relação que a temática tem com o nosso objeto de estudo. Discutimos alguns conceitos e noções sobre as questões étnico-raciais e sobre a história dos negros no Brasil e sobre o Continente africano. Tal encontro contribuiu para reforçar ainda mais a discussão em torno do modelo das relações raciais no Brasil em se tratando dos seus pilares ideológicos.

2.2 Os pilares ideológicos das relações raciais

A crença de que o Brasil é um país onde todos “vivem de forma harmoniosa”, remete-nos às ideologias que serviram de pilares para fundamentar o modelo de relações raciais no Brasil.

Conforme Telles (2003), dois períodos são marcantes para compreender o sistema de relações raciais no Brasil: o século XIX e início do século XX e os anos 30 aos 80, cujos contextos desenvolveram as ideologias da supremacia branca e a ênfase no branqueamento e na democracia racial, respectivamente.

Tais ideologias não deixam de ter seus fundamentos em duas tendências que emergiram em contexto europeu no Século XIX, conhecidas como o monogenismo e o poligenismo.

Segundo Schwarcz (1993, p.48), a concepção monogenista acreditava que os diferentes tipos humanos vieram de um tronco comum e a diferença se pautava seja na idéia do ser humano como “perfeição do Éden” ou como “produto da degeneração”.

Na visão monogenista, está clara a crença na existência de um único criador e que como uma espécie de “demiurgo platônico” modelou seres perfeitos.

⁶ A referida Lei torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Portanto, as diferenças são vistas como negativas, ou seja, seria um “desvio da natureza”.

A visão poligenista, por sua vez, explicava as diferenças raciais pela crença na existência de vários centros de criação. Esta visão fortalecia a interpretação biológica dos comportamentos humanos.

A perspectiva poligenista, ao que parece, avança quando rompe com a visão de uma humanidade una, entretanto, naturaliza também as diferenças, pois, ao ter os seus fundamentos na Biologia, explica o comportamento humano como resultado de leis biológicas e naturais.

Tais debates seriam diluídos a partir dos estudos de Charles Darwin, o qual se constituiria como o paradigma da época. A diluição das disputas se deve ao fato de que os monogenistas aceitavam a tese do evolucionismo da origem da humanidade, continuando desta forma a hierarquizar raças e povos conforme seus diferentes níveis mentais e morais.

Por outro lado, cientistas poligenistas afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. (SCHWARCZ, 1993, p.54).

Ademais, a partir dos estudos do evolucionismo, ambas as correntes deram uma conotação nova ao conceito de raça. O conceito adentra nas questões de caráter político-social.

De acordo com Nunes (2004) dentre as várias ramificações do poligenismo, encontramos o Evolucionismo Social, a Eugenia e o Darwinismo Social.

O Evolucionismo Social defendia que a origem das espécies se deu a partir de uma hierarquia de estágios evolutivos, a saber: selvageria, barbárie e civilização. Esta hierarquização foi muito difundida pelo evolucionista social Lewis Henry Morgan (NUNES, 2004).

A Eugenia tinha como meta disseminar a idéia da necessidade de purificar uma raça por meio de seleção de genes considerados positivos para uma sociedade. Schwarcz (1993, p. 60) comenta:

Assim, as proibições aos casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre ‘alcoólatras, epiléticos e alienados’ um aprimoramento das populações’ ou a identificação precisa ‘das características que apresentavam grupos sociais indesejáveis.

Cumpra ressaltar que apesar desta concepção ter sido dominante no século XIX, ela se faz ainda muito presente nos dias atuais, pois ela tem uma base de sustentação teórica de muito prestígio que é a teoria criacionista à luz do cristianismo.

O Darwinismo Social é uma adaptação do Darwinismo biológico, o qual via com muito pessimismo a miscigenação. Para essa corrente, o intercruzamento de raças diferentes não transmitiam caracteres adquiridos.

Nunes, (2004, p.43) ainda acrescenta que:

Os Darwinistas sociais defendiam que existiram povos suficientemente fortes e puros a partir de um contexto hereditário inerente a esses grupos. A mistura desses grupos puros com outros grupos diferentes implicaria uma degeneração biológica das espécies descendentes. Destarte, a miscigenação deveria ser evitada ao máximo para o bem de uma sociedade 'civilizada'.

Como afirmamos anteriormente, essas idéias tiveram ampla repercussão sobre o sistema de relações raciais construídas no Brasil, as quais são reflexos das teorias raciais em nível "científico" desenvolvidas no continente europeu que começam a partir do século XIX.

Primeiramente, ilustraremos como tal ideário repercute no Brasil no início do Século XX, cujo contexto desenvolveu a ideologia do branqueamento respaldado na crença da supremacia branca.

Como é sabido, na sociedade colonial predominava a economia escravocrata, tendo como suporte a presença dos africanos em terras brasileiras como fonte alternativa de mão-de-obra em meados do Século XVI. Por muito tempo, aprendemos na escola que os negros "vieram" para o Brasil servir de mão-de-obra escrava para trabalhar na lavoura da cana-de-açúcar para substituir os índios, visto que, estes, não se adaptaram a esse tipo de trabalho. Logo, o imaginário que se costuma ter dos negros é que sua "contribuição cultural foi pouco relevante na formação daquela protocélula original da cultura brasileira" (RIBEIRO, 2002, p.114).

Tais imagens revelam a idéia de que na história do Brasil, o negro é identificado menos por uma participação passiva do que ativa. Contudo, como afirma RIBEIRO (2002, p. 114), ele teve uma participação crucial como massa trabalhadora que "produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural com suas cores mais fortes".

A sociedade colonial impôs a hierarquia racial estabelecendo relações desiguais entre os colonizadores e os escravizados, os quais se constituíam na população não-branca. Esta foi uma das formas pelas quais se estabelecem a hierarquização.

Convém assinalar que a hierarquização se estabeleceu por meio de outra forma de relação. Esta relação se efetivou também no plano sexual, haja vista, que existia toda uma campanha do Rei de Portugal para que os súditos viessem a se juntar com os “nativos” em face do desequilíbrio numérico entre os sexos (mulheres portuguesas) na população colonial branca (TELLES, 2003).

Inicia-se, portanto, o processo de mestiçagem no Brasil que será justificado inicialmente pela ideologia da supremacia branca seguida pelo ideário do branqueamento. Veremos que ambas as ideologias teriam como propósito eliminar os negros da população brasileira.

As visões dos que defendem a ideologia da supremacia branca, respalda-se na tese da eugenia, como desenvolvido anteriormente, que na sua versão brasileira, acreditava que os negros e os mulatos eram inferiores e degenerados. O Brasil, segundo os ideólogos desta vertente, era um caso típico de país onde predominava a degeneração biológica.

Neste sentido, a miscigenação não era vista com “bons olhos”, considerando que os africanos eram vistos como intelectuais e moralmente inferiores. Destacam-se nesta vertente, estudiosos como o conde Arthur de Gobineau, Raimundo Nina Rodrigues entre outros (TELLES, 2003).

Os estudiosos da época defendiam o ideal de branqueamento como solução, pois estavam convictos de que os negros e os considerados mulatos eram inferiores. Suas teses estavam respaldadas na tese da mistura de brancos e não-brancos. Conforme Telles (2003, p. 46):

[...] A partir da taxa mais alta de fecundidade entre os brancos e da crença de que os genes brancos eram dominantes, estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca [...].

Um outro aspecto a salientar, aproveitando as análises de Skidmore (apud Telles, 2003), é que é nesse ideário que se constrói a política de imigração no Brasil. Com a substituição da mão-de-obra dos ex-escravos pelos imigrantes, resultou que os negros e os mulatos permaneceram economicamente

marginalizados, esquecidos pelo Estado e antigos patrões. (CASTRO; ANDREWS; ALBUQUERQUE, apud TELLES, 2003). Em capítulos posteriores, tendo como referencial as estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD) veremos como esse processo ainda marca a trajetória social do negro em nosso país.

O modelo de relações raciais no Brasil nos anos 30 pautado no mito da democracia racial iria contribuir ainda mais para tornar a mistura de raças um dos pontos centrais na “identidade nacional” do Brasil.

Para entendermos esse processo, precisamos nos remeter a alguns fragmentos da obra de Gilberto Freyre - Casa Grande e Senzala, publicação importante para o desenvolvimento da idéia de “democracia racial”.

Segundo Guimarães (2001), Casa Grande e Senzala representa um marco na mudança de mentalidade de como a ciência e o pensamento social e político brasileiro encaravam os povos africanos e seus descendentes, híbridos ou não. Gilberto Freyre introduziu o conceito antropológico de cultura cujo discurso residia na contribuição positiva dos povos africanos à civilização brasileira. Como afirma o autor, tal obra contribuiu para o descrédito do conceito de raça.

Vejamos como Gilberto Freyre através de algumas passagens de sua obra tece seus argumentos em torno da convivência harmoniosa de diferentes culturas. O autor afirma:

[...] talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberalidade o encontro, a intercomunicação e até a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas de cultura, como no Brasil. Uma circunstância significativa resta-nos destacar na formação brasileira: a de não se ter processado no puro sentido da europeização. Em vez de dura e seca, rangendo do esforço de adaptar-se a condições inteiramente estranhas, a cultura européia se pôs em contato com a indígena, amaciada pelo óleo da mediação africana. O próprio sistema jesuítico – talvez a mais eficiente força de europeização técnica e de cultura moral e intelectual, a agir sobre as populações indígenas; o próprio sistema jesuítico, no que logrou êxito no Brasil dos primeiros séculos foi na parte mística, devocional e festiva do culto católico. Na cristianização dos caboclos pela música, pelo canto, pela liturgia, pelas profissões, festas, danças religiosas, mistérios, comédias; pela distribuição de verônicas com ágnus-dei, que os caboclos penduravam no pescoço, de cordões, de fitas, e rosários; pela adoração de relíquias do Santo Lenho e de cabeças das Onze Mil Virgens. Elementos, muitos desses, embora a serviço da obra de europeização e de cristianização, impregnados de influência animística ou fetichistas vinda talvez da África (FREYRE, 2004, p. 115).

E complementa:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, [...] um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o paria. O bacharel e o analfabeto. Mas, predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a freqüente mudança de profissão e de residência, o fácil e freqüente acesso a cargos e a elevada posições políticas de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país. Esta, menos por facilidades técnicas do que pelas físicas: a ausência de um sistema de montanhas ou de rios verdadeiramente perturbador da unidade brasileira ou da reciprocidade cultural e econômica entre os extremos geográficos. (FREYRE, 2004, p.116).

Nas transcrições acima, fica evidente que para Gilberto Freyre os antagonismos existentes entre ambas as culturas (portuguesa e brasileira) não se constituíam como obstáculo para que as relações se efetivassem de forma harmoniosa. Pelo contrário, as culturas se mesclaram sem maiores conflitos, o que proporcionou “uma assimilação extraordinária e criando, assim, um novo ‘povo brasileiro’” (TELLES, 2003, p.50).

Embora nos trechos de sua obra Gilberto Freyre não utilize o termo democracia racial, ela foi uma importante criação para que se instalasse no Brasil o “consenso racial – democrático”. Desta forma, o mito da “democracia racial” não se dissociou do projeto de branqueamento do povo brasileiro. A propósito como afirma Paixão (2006, p. 21):

[...] a tão decantada mestiçagem vem ser o elegante modo pelo qual a elite euro-descendente compreendeu o processo de transição étnico-demográfica do povo brasileiro, rumo a uma sociedade totalmente livre da mancha negra e indígena [...]. A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas, mais ostensivas.

Paixão (2006) retrata como o mito da “democracia racial” forjou a idéia de nacionalidade, o que veio eliminar em nosso ponto de vista qualquer possibilidade de afirmação cultural dos negros.

No entanto, esse ideário doravante seria denunciado como um mito que de fato não correspondia à realidade, sobretudo, a partir das décadas de 70-80 por

movimentos sociais organizados. A agenda dos movimentos se pautava na reivindicação por direitos de identidade e direitos sociais ⁷.

Sabemos da luta que os movimentos organizados travaram em torno da denúncia do mito da democracia racial que impedia a ação anti-racista de tais movimentos. Mas, até que ponto essas imagens foram de fato desconstruídas pela sociedade brasileira? Como essas idéias acerca das relações raciais estão sendo veiculadas na escola, sobretudo, pelos professores? Apesar dessas questões, consideramos pertinente captar de que modo os pilares anteriormente citados se manifestam nos sujeitos pesquisados a partir de suas *visões acerca do racismo, se existe ou não no Brasil, como se manifesta e qual sua relação com a questão da cor*. Como desdobramento dessa questão, buscamos apreender dos professores se o *racismo se manifesta ou não no interior da escola e como se manifesta*. Essas indagações nos auxiliaram na compreensão das possíveis relações entre os pilares ideológicos das relações raciais e as imagens dos professores acerca dessas questões.

Do diálogo com os profissionais da escola, notadamente, os professores entrevistados, resultou a seguinte compreensão sobre *a existência ou não do racismo no Brasil*.

Em tudo se vê racismo no comportamento das próprias pessoas em relação uma das outras. No colégio, às vezes até no emprego [...] (P7).

Racismo é a violação do direito do outro, a partir do momento em que você exclui esse indivíduo da participação em determinados setores ou em determinados locais, onde você coloca essa pessoa no canto, quando você faz essa pessoa um ser diferente. Diferente no sentido ruim, porque a diferença existe e que bom que somos diferente, mas quando você utiliza essa diferença para excluir uma pessoa eu acho que aí é um preconceito (P1).

Eu percebo que o racismo ele ainda não acabou, ainda existe (P4).

Tem. Mas o racismo no Brasil ele é camuflado, porque a gente vê mais o ataque é na questão econômica, é na questão social, nosso preconceito mais forte é no social [...] (P5).

Pelos dados, observamos que os professores entrevistados concordam quanto à existência do racismo e como eles justificam a constituição do racismo vai ao encontro de algumas proposições de Guimarães (1999, p. 199-200). Ao se posicionar em relação à constituição do racismo, o referido autor apresenta quatro formas de sua constituição: através da legitimação de diferenças sociais a partir de

⁷ Esses aspectos serão tratados de forma mais específica em tópicos posteriores.

diferenças biológicas; da noção de superioridade ou inferioridade cultural dos povos; através da manutenção e reprodução de desigualdades sociais e econômicas, por meio dos mais diferentes mecanismos, entre grupos de pessoas identificadas como de diferentes raças, etnias ou cores e também podemos definir o racismo em relação a um determinado sistema social no que diz respeito a desvantagem do ponto de vista econômico, político, social e cultural.

Nos relatos, fica evidente que as imagens construídas por alguns professores entrevistados são de que existe racismo no Brasil o que podemos antever que não concordam com o mito da democracia racial. Entretanto, em P5 ainda que não esteja explicitado, há uma rejeição por parte da professora entrevistada do emprego dos termos raça/racismo.

Essa discussão sobre raça/racismo nos remete a uma discussão antiga, mas atual no contexto da sociedade brasileira. Na esteira do pensamento de Guimarães (1999, p. 63) é legítimo querer do ponto de vista ético ou científico, utilizar o conceito de raça uma vez que a idéia de raças enquanto subdivisões da espécie humana, caiu por terra no início do Século XX.

Em se tratando do citado conceito no que diz respeito à sua história, o mesmo gerou muitas conseqüências nocivas. A exemplo desse argumento tem-se o fato de que os Estados Nacionais⁸ o utilizaram com aspirações imperialistas, as quais engendraram diversas tragédias para a humanidade.

Ainda conforme aquele autor, as ciências sociais brasileiras foram profundamente afetadas pela ineficácia do conceito de raça. Com efeito, no Brasil, as subdivisões da espécie humana passaram a ser designadas pela cor da pele das pessoas branca, parda, preta, etc. Estas categorias passaram a substituir o termo raça.

Deste modo, foram difundidos estudos que acentuavam que o sistema classificatório se baseava na aparência física – aquilo que Oracy Nogueira (apud GUIMARÃES, 1999) denomina de “marca” da pessoa e não a origem biológica (raça). Neste sentido, a cor passa a se tornar critério de distinção social.

⁸ Segundo Guibernau (1997, p. 56) o estado nacional “é um fenômeno moderno, caracterizado pela formação de um tipo de estado que possui o monopólio do que afirma ser o uso legítimo da força dentro de um território demarcado, e que procura unir o povo submetido a seu governo por meio da homogeneização, criando uma cultura, símbolos e valores comuns, revivendo tradições e mitos de origem ou, às vezes inventando-os [...]”.

Isto significa que no Brasil, o negro é definido pela cor da pele mais do que pela sua origem. A cor definiria, portanto, as pessoas socialmente e serviria de base para preconceitos e discriminações.

Tais pressupostos nos remetem, portanto, a outro eixo de nossa investigação, o qual diz respeito à *forma como o racismo se manifesta no Brasil*. Com relação a este aspecto, os professores entrevistados confirmam que existe uma estreita relação entre racismo e cor. A esse respeito eles se pronunciaram afirmando que:

Geralmente aqui no Brasil que eles são racistas levando em conta a cor da pele. Chamam de negro é a pessoa de pele escura, aqui no Brasil é assim. [...] apesar da minha cultura, mas pra mim é a cor, mas não tem nada a ver com a cultura, por que às vezes o negro tem muito mais cultura que a pessoa branca (P7).

O racismo se manifesta na forma de preconceito com a cultura,, com a questão da cor que no caso do Brasil se evidencia muito a questão da cor é uma forma de etnocentrismo (P2).

A gente vê mais a polícia parando as pessoas mestiças puxando pra preto, os pretos, porque o índio com branco dá caboclo e dá mameluco e nós sabemos que eles são menos discriminados (P5).

Aqui a gente percebe que os alunos não se aceitam, eles não se vêem negros, eles dizem eu sou moreninho, como se o fato de não ser negro fosse bom e ser moreninho eles estão se aproximando de ser brancos.(P3).

Esses relatos P7, P2, P5 e P3 confirmam a tese de que a cor é uma característica de distinção social, recolocando uma questão bastante enfatizada na discussão acadêmica que polariza o debate em duas interpretações. Neste sentido, o preconceito tem como fator a pele da pessoa. Outra interpretação afirma que o preconceito racial residiria mais nas desigualdades sociais. Essas falas deixam entrever que ainda que o negro tenha ascensão social, corre o risco de ser vítima de preconceito e discriminação racial.

Em outros relatos, o fator social é mais enfatizado em contraste aos relatos anteriores como podemos observar:

O racismo é uma coisa altamente esperada dentro do capitalismo. Para superar isso o que você faz: tenha dinheiro, e acaba. Dê dinheiro para os índios e negros, dê educação pros negros, começa a investir na educação.. Eu acho que o racismo é com a pobreza [...] (P6).

[...] essa questão de preconceitos está muito internalizada com a questão étnica e com a questão racial, porque todos nós sabemos que no Brasil nós não temos preconceito racial, nós temos preconceito social, nosso preconceito mais forte é social, principalmente nós aqui dessas regiões que tivemos a escravidão que ainda é uma questão muito nova nas nossas mentes, nós sabemos que a escravidão ela existe desde quando o homem saiu à procura de alimentos e começou a tomar a terra dos outros e a matar o seu povo (P5).

O negro no Brasil está inserido num grupo social mais marginalizado, desprivilegiado, que tem pouco acesso à educação, aos bens necessários à saúde, ao próprio campo de trabalho você percebe que há uma resistência muito grande em ta acolhendo esse grupo social no Brasil (P2).

Essas interpretações refletem o preconceito a partir da condição de classe. Neste caso, o enriquecimento seria um aspecto que facilitaria que as pessoas passassem de um grupo racial a outro. Cavalleiro (2006) critica, e concordamos com ela, esse tipo de argumento, pois, ele tende a minimizar as conseqüências do racismo.

Outros relatos confirmam ainda mais que entre os professores entrevistados predomina a visão de que para eles o racismo está impregnado na sociedade e que este se manifesta ligado à questão da cor, da pele e aos traços físicos:

Eu sou negra. Minha pele é negra. E me acho e me considero negra, porque nós sabemos que têm negros que não se assumem e não se aceitam como negros. Identifica-se também o negro pelo cabelo, nariz, lábios (P4).

Eu não saberia te responder por que eles não se reconhecem como negros não. Eu acho porque foi inculido na cabeça da gente que ser negro não é bom, que a cor da pele, é importante que tenha essa coisa, que não seja negro. Eu acho que a explicação é por aí, que é vergonhoso, eles não querem, eles são morenos cor de jambo, eles são moreninhos, mas eles não são negros né? Eles não se reconhecem como tal, porque eu acredito que não é bom, não sei, por isso eles não se reconhecem.(P1).

Essas constatações de P4 e P1, em relação ao comportamento das pessoas, têm de ser analisadas no quadro da ideologia do branqueamento que difunde a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, inteligentes, etc. Nesta perspectiva,

[...] na pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam o branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que as pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2006, p. 9).

Com efeito, os estudiosos da época defendiam o ideal de branqueamento como solução, pois estavam convictos de que os negros e os considerados mulatos eram inferiores. Suas teses estavam respaldadas na tese da mistura de brancos e não-brancos. Conforme Telles (2003, p. 46):

[...] A partir da taxa mais alta de fecundidade entre os brancos e da crença de que os genes brancos eram dominantes, estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca [...].

O relato que se segue acentua a questão polêmica no que concerne às classificações da cor da pele.

Se eu pudesse mudaria o meu registro, que tem lá dizendo que eu sou parda. Eu não sou parda. Que cor é essa? Ou moreno que eu andei pesquisando no dicionário é de cor trigueira, de cor parecida com o trigo, o trigo não é nem preto quando a gente colhe, nem branco, ele é o meio termo e eu não sou o meio termo, meio termo é o que apareceu no Brasil depois de muitas e muitas miscigenações, mas que ainda assim nós temos a diferença, negros, brancos, caboclos, cafuzos, mulatos, somos povos mestiços, mas tem uma definição, pardo não é definição de nada, moreno também não (P3).

A professora entrevistada se posiciona politicamente em relação às gradações de cor especificamente a conhecida como parda e morena. Como assevera, ainda que se admita a mestiçagem, é preciso que assumamos a nossa identificação. Como ela deixa entrever, as cores parda e morena não identificam as pessoas.

Como vimos pelos relatos dos professores entrevistados, não existe um consenso sobre o que gera o preconceito e a discriminação racial se a condição racial ou a situação de classe. Para aqueles que concordam que existe racismo, este é gerado em função da cor. Por isso, fomos instigados a pesquisar qual o significado de cor e de que modo ele se relaciona com a questão das relações raciais em contexto brasileiro.

Ao se referir ao significado teórico de cor Guimarães (1996, p. 143) ressalta que:

Cor é, no Brasil primitivamente uma construção racialista que se estrutura em torno de uma ideologia bastante peculiar. Segundo tal ideologia, os mestiços de diferentes raças tendem através de um processo de reversão, a concentrar-se em torno das características de algumas raças fundamentais.

Neste sentido, cabe indagar como se formou a idéia de branco e negro em nosso país?

No Brasil, conta-se como branco os mestiços e mulatos que podem exibir símbolos dominantes da europeidade como a formação cristã e o domínio das letras. Ao contrário, o negro não usufruía de tais símbolos, sendo classificado de não-europeu (GUIMARÃES, 1999).

Guimarães (1999, p. 48) ressalta ainda que:

Em conseqüência, nos meios e lugares mestiços do Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito, antes reservado ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, posto que “branco” é um símbolo de “europeidade”), alguns dos privilégios reservados aos brancos.

Desta maneira, a questão da cor está no bojo da ideologia do embranquecimento e no mito da democracia racial, pois falar sobre raça e cor, remete-nos a falar sobre os mitos que forjam as relações raciais no Brasil. Num primeiro plano, o mito da democracia racial, como todo mito, aliás, tem o efeito de produzir tanto clareza quanto ilusões.

É próprio da explicação mitológica dissolver, simbolicamente, as contradições que existem em seu redor⁹. A democracia racial como explicação mitológica das relações raciais no Brasil serve, portanto, para atenuar o conflito racial latente, constituindo o ideal de que todos são iguais, pois não existem negros e brancos como categorias opostas e sim morenas como ponto de intersecção racial.

Valemos-nos dessas explicações para compreender o processo vivenciado pela comunidade escolar Mário Andrezza, quando da aplicação do questionário do censo escolar que consistiu numa ação planejada pelo Ministério da Educação e executada pelas escolas sob a orientação das secretarias municipais e estaduais de educação. Foi oportuno saber dessa ação para que nós pudéssemos captar de que modo às idéias acerca das relações raciais são veiculadas no interior da escola.

Sobre a questão do *racismo no interior da escola* o relato abaixo deixa antever que a escola já se defrontou com conflitos dessa natureza a partir de um caso isolado como mostra o relato abaixo:

[...] nós temos vários alunos negros, se bem aqui à tarde não temos problema, mas outro dia alguém me falou que tem (não audível) a pele mais escura que a minha, mas eu não me lembro (não audível) e o pai dele também é, e o ano passado ele teve um problema com uma professora, parece até que a professora era de pele clara, e o pai colocou na cabeça que ela tinha problema com o menino, por o menino ser de cor negra. Aí que a gente foi, conversou com ela e tentou contornar a situação (P4).

⁹ Ver Barthes, R. Mitologias. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1978.

Com relação a esse relato, manifestamo-nos de forma crítica pela ambigüidade que apresenta. Ao mesmo tempo em que P4 não admite tais ocorrências no universo escolar, pondera que houve conflitos entre uma professora e a família de um aluno.

Um outro aspecto a ser criticado, diz respeito à atitude da escola que optou em contornar a situação, ao invés de aproveitar para trabalhar a questão da identidade e diferença étnico-racial no interior da escola. Em nosso ponto de vista, é preciso que a escola assuma a responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos e contestações, valorizando os contrastes e diferenças. Deste modo, cumpre que se programem ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Em relação ao censo escolar, a referida ação cujo slogan foi “mostre sua raça, declare sua cor”, foi aplicada na Unidade Escolar Mário Andreazza no primeiro semestre do ano letivo de 2005. Uma informante relatou a experiência de aplicação dos questionários, os quais foram respondidos pelos familiares dos alunos.

Os familiares demonstraram insegurança em relação aos questionários, uma vez que, estavam confusos quanto aos critérios de raça/cor apontados pelo censo. Segundo a referida professora entrevistada, a confusão residiu na dúvida pela opção da cor, pois não estava relacionada entre elas a cor morena. Tal ocorrido foi confirmado por P2 que se reportou ao caso desta maneira:

Na escola, não é só aqui no Mário Andreazza [...] que você vai encontrar esse preconceito de forma escancarada. O problema aqui, é a aceitação, deles se aceitarem como negros. A gente fez uma pesquisa tempos atrás, acho que foi no censo, aí falava as cores, se ele era pardo, se era moreno, se era preto. Ninguém queria ser preto, eles queriam ser morenos. Eles aceitam ser negros, mas não ser pretos e eu não entendo muito bem isso [...].

Diante dessa “confusão racial”, os familiares procuraram a direção para solicitar explicações devido à ausência da cor morena no questionário. A própria informante justificou da seguinte forma a celeuma instalada na escola: “os pais até que tiveram razão, porque a cor preta é um tom muito forte, este seria o motivo da confusão que os pais fizeram ao responderem o referido questionário”.

Neste sentido, ao ficarem confusos quanto à ausência da cor morena, parece-nos que esta se apresenta como a categoria mulato “a porta de escape” a qual se constituiu como “rótulo adotado para a aparente habilidade de alguns brasileiros de sangue mestiço, pelo menos parcialmente, do status totalmente

inferior de negro “puro” em uma sociedade dominada pelos brancos” (SKIDMORE, 2001, p. 63).

Analisando por esse prisma, podemos deduzir pelo argumento da informante que é mais confortável escolher um gradiente de cor “moreno” ou “pardo” que é menos forte, pois é intermediário entre brancos e pretos. Segundo Skidmore (2001), esse tipo de confusão sobre as fronteiras das categorias de cor não se pode negar. O autor afirma que no espectro geral que vai da pele mais escura até a muito clara, a maior parte dos brasileiros parece preferir o mais claro ao mais escuro.

Para nós, essa confusão é ambígua. Ao mesmo tempo em que ela revela a fragilidade do mito da “democracia racial”, porque a situação caracteriza um estado de tensão, ela o reforça, pois tem como pano de fundo o ideário da mestiçagem. Essa ambigüidade também se faz presente no relato de P1 como mostra o fragmento abaixo.

A partir dessa junção, de negro, índio e português, do homem português com as índias em primeira instância, quando encontraram os índios aqui e depois trazendo os negros e também se sobrepondo a eles. Então, nós somos os resultados dessa mistura desigual, desumana, onde o português se sobrepôs a nós, a gente não quer ser português, a gente não quer ser branca, a gente ainda valoriza, eu digo a gente, o povo de modo geral, ainda prefere ser chamado de qualquer coisa, de moreninho, de roxinho, de moreno, cor de jambo, do que assumir o que de fato nós somos, do que dizer que é negro, negro, ainda que o cabelo não seja espantado, eles não valorizam não, a origem deles mesmos.

Neste relato está implícita a tese da miscigenação bem como o estereótipo acerca dos traços físicos dos negros no que diz respeito ao cabelo. O argumento ideológico da mistura em nosso ponto de vista é etnocêntrico na medida em que desqualifica os negros, relegando sua identidade racial. Ao mesmo tempo P1 deixa entrever a necessária afirmação da identidade negra que não perpassa tão somente aos caracteres biológicos, mas também no relato é demonstrada certa preocupação com o resgate da origem dos negros, o que nos remete à identidade cultural dos mesmos.

Um outro aspecto que se impõe como necessário sinalizar e que talvez possa ter sido um motivo que dificultou o preenchimento do censo pelos alunos e pela família, diz respeito às dificuldades metodológicas dos referidos questionários. A questão é a seguinte: a autotaxação é um procedimento capaz de revelar a objetividade dos dados censitários? Existe toda uma polêmica em torno dessa questão. No nosso ponto de vista, ainda que não seja objeto deste trabalho

problematizar esse aspecto anunciado, estamos de acordo que a declaração raça/cor não pode ser feita por decreto e sim pelo princípio da auto-identificação.

Diante dessas reflexões, consideramos pertinente situar os resultados do censo escolar, pois eles traduzem de certa forma as imagens dos alunos e das famílias sobre si mesmos no tocante à raça e a cor. Destarte, o panorama da identificação racial dos alunos na escola Mário Andreazza é o seguinte: (ver Quadro 2 e Figura 1).

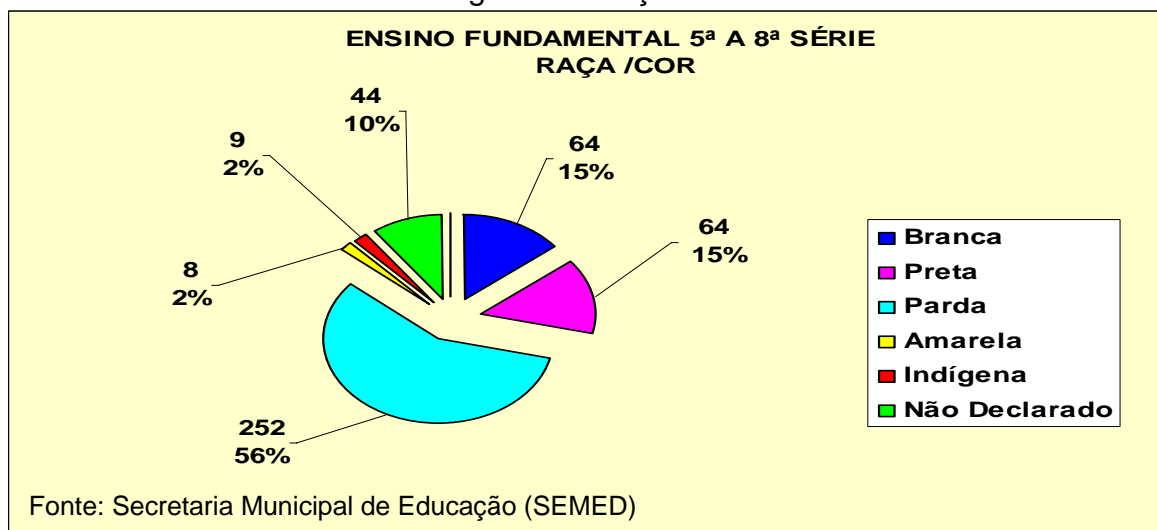
Quadro 2 – Identificação Racial

ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª A 8ª SÉRIE
TURNOS: VESPERTINO/2005
QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO RACIAL

ENSINO FUNDAMENTAL 5ª A 8ª SÉRIE	
IDENTIFICAÇÃO RACIAL	5ª A 8ª SÉRIE
Branca	64
Preta	64
Parda	252
Amarela	8
Indígena	9
Não Declarado	44
Total	441

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

Figura 1 – Raça/Cor



O total de pesquisados no turno vespertino foram de 441 alunos, envolvendo os sexos feminino e masculino. Observamos no quadro e no gráfico que mais da metade dos pesquisados se autodeclararam pardos, representando um universo de 56%, o que vem ratificar a vigência do ideário da mestiçagem como fortalecedor do mito da democracia racial.

Em conversas assistemáticas com a informante, indaguei se houve por parte da escola esclarecimentos sobre o objetivo, o público-alvo, o conteúdo do questionário e quais as estratégias de aplicação do censo escolar e qual foi o posicionamento da escola diante dos dilemas vividos pelas famílias, bem como o posicionamento da escola diante dos resultados.

Considerando que a informante se pronunciou de forma evasiva, reportando-se somente ao fato de ter de cumprir o prazo de entrega dos formulários ao setor responsável, leva-nos a pensar que esta ação cumpriu apenas uma função burocrática.

Admitimos que a unidade escolar deveria ter trabalhado mais detidamente a questão racial com os alunos e com os familiares. Ademais, esses resultados deveriam ser problematizados pela comunidade escolar como um todo, sobretudo pelos professores. Seria oportuno, a partir dessa experiência, inserir na pauta escolar questões ligadas aos preconceitos, às imagens construídas sobre os negros e pardos e às identidades diferenciadas. Temáticas estas que a escola está cada vez mais sendo desafiada a enfrentar e a tratá-la pedagogicamente, já que tem historicamente silenciado.

Segundo Oliveira (2000, p. 106), o fator racial tem sido denunciado como um fator de exclusão dos alunos de classes populares, manifestando-se também nos sistemas de ensino. A autora salienta que:

No interior da educação escolar, as evidências de discriminação racial podem ser classificadas em duas categorias: a discriminação racial espontânea, que se dá de modo ocasional, isto é, decorre das atividades não-planejadas, da convivência natural escola/alunos, professores/alunos, funcionários/alunos, alunos/alunos, professores/alunos, funcionários/alunos; e a que se dá pela não-inclusão do tema das relações raciais nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino.

Tomando como referência essas duas categorias de observação das relações raciais: a espontânea e a da não inclusão do tema das relações raciais nas atividades intencionais reportamo-nos junto aos professores acerca da existência do

preconceito e/ou discriminação racial na escola e como tais questões se manifestam ou não na sociedade e no interior da escola e da sala de aula.

Para a professora entrevistada P2 no relato abaixo, as relações raciais entre alunos acontecem tal como preconizado por Oliveira (2000) de forma que tais relações são estabelecidas espontaneamente, revelando práticas de discriminação racial, pelo que observamos nestes relatos:

Olha, você presencia isso o tempo todo, só que é de forma velada, você não vê uma pessoa dizendo que alguém, ou um coleguinha da escola não vai participar da equipe, porque é negro. Busca-se todas as formas, os alunos, às vezes, fazem isso de uma forma sutil, eles dizem: não, nós já formamos nosso grupo e aí outro: não é por isso, é por aquilo, é porque é afinidade e vão, às vezes, colocando de lado um coleguinha, porque ele é negro, porque ele é pobre (P2).

A discriminação, ela vem acompanhada de violência verbal, um trejeito, um gesto ordinário, um deboche, aqueles estereótipos que não são ditos [...] mas a gente ouve, em sala de aula uma pretinha que se veste, a pretinha, porque ela é preta mesmo, ela, se a gente fala da raça negra, mas a cor é preta. Então, se vê uma pretinha toda assim, faceirinha, arrumada, aí dizem: culpado disso é a princesa Isabel (P5).

No relato de P5, a situação também se caracteriza como não-intencional, a qual podemos definir por aquilo que Skidmore (2001) denomina de preconceito racial, uma vez que o que se mensura é o discurso que justifica a inferioridade da pessoa pela cor relacionada à escravidão.

Deste modo, o racismo se perpetua na escola através de um “universo semântico pejorativo”, (CAVALLEIRO, 2006), ou seja, em situações em que os alunos negros são tratados por seus amigos e professores com termos preconceituosos, negativos ou supostamente positivos. A própria fala da professora entrevistada ilustra o nosso argumento ao enfatizar “a pretinha, porque ela é preta mesmo”.

A idéia de que não existem preconceitos e discriminação racial na escola, é colocado por uma outra professora-entrevistada, a qual ignora ou silencia totalmente tais práticas, pois não acredita na possibilidade dos alunos do ensino fundamental já terem absorvido idéias racistas, bem como de terem cometido preconceito racial contra os colegas.

Não [...] quando eu estou trabalhando com eles, eu não sei se é também porque ainda são pequenos, ainda não amadureceram, assim, as idéias. Eu nunca passei assim com eles, por essa situação, porque a gente sabe que, às vezes, no próprio aluno a gente encontra esse tipo de coisa. [...] eu já trabalho aqui há mais de dez anos e comecei a trabalhar aqui no Mário Andreazza com o ensino fundamental menor, com a 1ª série que eu fui trabalhar, aí depois fui trabalhar com o ginásio, mas já trabalhei com as 6ª, com a Língua Portuguesa só não na 7ª, mas trabalho agora com as 5ª, aqui pelo menos com as 5ª séries que eu trabalho, nós não temos esse problema, na parte racial não existe, até porque você é sabedora que aqui a maior parte dos nossos alunos são negros. E que a realidade deles é essa aqui, como todos os moradores daqui (P4).

A professora-entrevistada destaca que ela não observa o racismo nas relações entre os alunos. No entanto, no seu discurso, ela diz que no próprio aluno se encontra “esse tipo de coisa”, o que nos leva a inferir que a seu ver, as razões do racismo são mais de ordem psicológica que social. Retomando a discussão sobre identidade tal como formulada por Berger e Luckmann (2002, p.173-174), a nossa subjetividade é construída a partir da objetividade.

Eles afirmam que o membro individual, exterioriza o seu ser no mundo social e interioriza este como realidade objetiva. Como se inicia esse processo? Os autores afirmam que se inicia pela:

[...] apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim.

E complementam: Esta apreensão não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo “assumir” o mundo no qual os outros já vivem [...].

Desta forma, se os alunos incorporam preconceitos raciais em relação a si mesmos, eles o fazem tendo como espelho a realidade social de forma mais ampla na qual estão inseridos.

Por outro lado, considerando a definição do racismo seja de forma espontânea ou pela não inclusão do tema das relações raciais nas atividades intencionais, é preciso questionar as colocações da entrevistada por algumas razões: algumas pesquisas¹⁰ têm apontado que embora não seja perceptível a ocorrência de discriminação entre essas crianças, em suas falas, crianças negras e brancas demonstraram, a interferência de estereótipos e preconceitos em relação às personagens negras.

¹⁰ Ver Godoy (1996).

Um outro aspecto a salientar, é que é provável ter acontecido que a entrevistada não tenha percebido ocorrências de preconceito racial entre as crianças, o que a leva a afirmar categoricamente que não existe racismo na escola. Ademais, é possível que as práticas racistas não tenham sido perceptíveis em virtude da sua naturalização na sociedade.

Um outro discurso identifica a família como veículo de idéias e práticas racistas. O argumento que se cria é o de que, embora o racismo esteja presente no cotidiano e seja percebido nas relações entre os alunos, seria algo forjado fora do espaço escolar, e a responsabilidade pelo preconceito racial entre os mesmos estaria vinculada às relações familiares.

Esse racismo, ele vem até... de família os pais, né? Os avós, ele já viu aquela criança, ele se entendendo que ele é negro, que ele é preto, olha é isso assim, assim..., fica no teu lugar, porque os brancos..., às vezes, até a própria família já começa a discriminar. Olha, às vezes, ele vê muito isso na sua formação em casa dependendo da cultura lá da família e ele tira aquilo tudo, quando ele vem para o colégio, quando ele vem para o meio maior, então a própria escola, às vezes, desmistifica isso (P7).

Nós temos aqui o Centro de Cultura Negra que trabalha muito com isso aí, né? Com o preconceito racial. Mas eu creio que já lutaram tanto que ainda, não conseguiram, acho, acabar não. Aí é um ponto chave que lutam muito em cima disso, mas ainda não conseguiram, e eu não vejo as autoridades tomarem parte dele. A parte não. A gente sabe que tem aí Conselho Tutelar, outras instituições aí que ajudam a criança, mas nessa parte eu ainda não vi.(P4).

O relato de P4 deixa entrever que a luta contra o racismo é tarefa de movimentos sociais e instituições ligadas ao sistema jurídico. Ao que parece, à escola não cabe essa responsabilidade, não é da alçada da mesma discutir as relações raciais.

A nosso ver, essa visão dificulta aos professores perceberem que a escola é um campo tensionado onde é possível engendrar formas de desrespeito, de discriminação e de manter as hierarquizações de grupos raciais e de outras diferenças¹¹. Com efeito, a negação do racismo no contexto escolar, ou que tal temática não diria respeito à escola, constitui-se como um dos obstáculos para o tratamento pedagógico da questão racial, o que pode ser entendido como uma forma de silenciamento.

¹¹ A esse respeito ver Cavalleiro (2005).

Diante de tais imagens, é que consideramos relevante resgatar as análises de Guimarães (2001, p. 153) quanto à necessidade de retomarmos o conceito de raça, como elas são enquanto,

[...] construtos sociais, formas de identidade baseada numa idéia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não é um fato do mundo físico, são contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.

Em virtude desta constatação, perguntamo-nos como poderemos combater o racismo, quando alguns professores como os citados anteriormente insistem em silenciá-lo seja na forma de achar que tudo se resume à uma questão social seja na forma de considerar que o racismo está fora da escola e é algo que se combate através dos movimentos sociais. Como mostramos nos relatos que confirmam a tese do racismo na sociedade e no interior da escola, ele se apresenta como uma forma de diferenciar e privilegiar largamente a oportunidade na vida das pessoas como mostra o relato abaixo:

É que geralmente as empresas, geralmente nos anúncios de jornais quando se pedia uma vaga para secretária, por exemplo, que tenha boa aparência, que tenha tais e tais competências [...] boa aparência é uma coisa muito vaga, o que é boa aparência pra mim pode não ser boa para você, para o dono da empresa. Mas ao olhar que era negro ou que não tivesse tão atualizado em termos de moda, de penteado, a pessoa era descartado. Eu falo isso porque eu mesma passei por isso, eu coloquei o meu currículo na escola assim que eu me formei e me chamaram ao chegar lá, a responsável pela entrevista, a supervisora, disse que meu currículo era muito bom, porém eu tinha um empecilho, porque o dono da escola não gostava de negros (P3).

A partir dessas evidências, posicionamos-nos em favor da interpretação que o racismo, a discriminação e o preconceito racial têm sua especificidade própria, ou seja, a cor da pele e os traços físicos são fatores de distinção social sem negar também que a situação social assim como pode minimizar o preconceito racial, pode ser motivo de exclusão do negro da sociedade. Em função do primeiro argumento, é que consideramos relevante problematizar a questão da cidadania, levando em conta a questão racial.

3 IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL: a cidadania em questão

As relações raciais, de acordo com Lopes (2006), foram construídas tendo como pilar o processo de escravização dos africanos. Para esta autora, não foi o gradiente de cor de pele que deu origem às denominações de “branco e negro” no nosso país. A experiência de classificação está vinculada à subalternidade da escravidão. Ademais, essa classificação foi utilizada como nomeação e demarcação de lugares sociais.

Segundo ainda essa autora, a origem da classificação por cor é carregada de um conteúdo discriminatório, e com ele, vêm juntos: conceitos, opiniões e certezas que informaram, ao longo da história do Brasil, o lugar de cada um – brancos e negros – no imaginário social. No Brasil, o africano passou a ser identificado do ponto de vista racial e social como “negro” e “escravo” respectivamente.

A partir desses pressupostos, consideramos pertinente construir um capítulo com o propósito de problematizar a identidade e diferença étnico-racial a partir do princípio da cidadania em dois aspectos: primeiro, discutiremos a identidade e diferença étnico-racial como direito fundamental¹² que deve ser assegurado para todos indistintamente. Neste sentido, a sociedade brasileira tem de preservar a memória e os valores definidos da cultura da população afro-brasileira¹³, o que torna pertinente as reivindicações identitárias voltadas para os conteúdos curriculares.

Um segundo aspecto a ser problematizado, refere-se à condição social atual do segmento negro em virtude de que indicadores socioeconômicos, colhidos nos censos, revelaram as desigualdades sociais entre brancos e negros. Existe, portanto, em termos sociais diferenças entre ambos os segmentos.

Deste modo, as relações raciais no Brasil foram construídas sob a égide da escravidão, a qual criou representações sociais negativas sobre o negro africano, qual seja de inferioridade e subalternidade. A crença de que o negro africano era inferior na escala humana, foi a base do preconceito racial. O racismo científico

¹² Lemos em uma publicação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) a UNESCO possui um Documento que trata sobre a Declaração Universal Sobre a Diversidade Humana em que a mesma concebe a identidade cultural como direito fundamental da pessoa humana.

¹³ O termo afro-brasileira expressa o segmento populacional negro e mestiço da sociedade brasileira que descende de africanos (SISS, 1999, p. 63).

assim explicava as diferenças culturais como inferioridade racial. O que nos leva a perguntar inicialmente então, quais as bases filosóficas dessa explicação?

Considerando que existem bases filosóficas que engendraram uma concepção de sujeito, as quais se constituíram como fundamento para as teorias raciais e que certamente influenciaram sobre o pensamento racial brasileiro, esboçaremos de forma introdutória um balanço das discussões sobre a concepção de sujeito engendrada pela modernidade. Optamos por esse breve retorno, pois os teóricos raciais do Século XIX se referiam aos pensadores do Século XVIII e XIX seja para concordar com a noção de humanidade una, seja para reagir contra essa visão unitária da humanidade tal como defendida pelo Iluminismo.

3.1 A identidade do sujeito na modernidade

Nos diferentes posicionamentos acerca da humanidade una e da diversidade, são engendrados debates filosóficos. Nesses embates filosóficos travados pelos ideólogos Iluministas e da Revolução Francesa, resulta que a diversidade passa a ser um problema para se pressupor certa universalização de igualdade. Daí, o estabelecimento das bases filosóficas para se pensar a humanidade, enquanto totalidade, o que vai incorrer numa visão de sujeito com uma identidade universal.

A análise da relação sujeito e identidade na modernidade é feita a partir de três abordagens teóricas. Inicialmente, apresentamos as análises de Hall (2001), o qual destaca a concepção ligada ao Iluminismo e ao conceito sociológico de sujeito. Logo depois, seguimos com a visão de Santos (1996), que interrelaciona subjetividade individual e coletiva com subjetividade concreta e abstrata e, finalmente, também, a perspectiva de Touraine (1998), que faz crítica à visão racionalista de sujeito engendrada pela modernidade, no entanto, sinaliza que essa mesma modernidade potencializa o sujeito.

Para Hall (2001, p.23), a época moderna inaugurou uma versão de sujeito com “certas capacidades humanas fixas e um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas”. Essa versão de sujeito remete à visão de Durkheim (1978) como veremos mais adiante quanto ao papel que a educação e, conseqüentemente, a escola deve cumprir no sentido de ajustar o indivíduo ao modelo social vigente. Para ele, o indivíduo não nasce sabendo previamente das

normas de conduta necessárias para a vida em sociedade. Por isso, toda sociedade tem de educar seus membros, fazendo com que aprendam as regras necessárias à organização da vida social.

Essa característica de sujeito traz como consequência uma ruptura importante com o passado.

[...] representa o nascimento do sujeito soberano, emergindo entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII. A idéia de sujeito soberano engendra uma nova forma de individualismo. A noção de sujeito individual reúne os conceitos de sujeito indivisível como também *incorpora* o significado de entidade singular, distintiva, única. (WILLIANS apud HALL, 2001, p.25).

Neste sentido, o conceito fundamentado pelo Iluminismo à pessoa humana estava concebido como indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.

A base filosófica primária que contribuiu para essa concepção de sujeito moderno foi a de Descartes. Considerado como o “pai do racionalismo”, Descartes construiu sua concepção de sujeito racional.

Essa elaboração pode ser explicada pela conclusão a que o filósofo chega ao resolver duvidar de tudo. Aquilo que ele não pôde duvidar foi da sua existência, pois o pensamento lhe comprovava isso. Daqui decorre a sua tese do “Penso, logo existo”. Podemos assim afirmar que o sujeito cartesiano tem um princípio que o unifica, conformando sua identidade, isto é, a razão. O sujeito individual, portanto é dotado da capacidade de raciocinar e pensar.

Desenvolve-se também na Modernidade, a concepção de sujeito enquanto conceito sociológico. Este emerge na primeira metade do século XX e vai conceber a identidade do sujeito como a interação entre o eu e a sociedade. Conforme Hall (2001, p. 30):

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e na consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentido e símbolos – a cultura dos mundos que ele/ela habitava.

A concepção de sujeito a partir do enfoque sociológico parece se distinguir da visão enquanto indivíduo na medida em que o mesmo é visto num emaranhado de situações sociais, as quais determinam seu jeito de pensar, de agir, de sentir, etc.

As duas visões de sujeito desenvolvidas por Hall parecem ser análogas às concepções trabalhadas por Santos (1996). Os trabalhos deste autor também fornecem elementos importantes para caracterizar as noções de sujeito na Modernidade.

Para ele, o paradigma da Modernidade concebeu a identidade a partir de dois pares de idéias que se contrapõem. A idéia de “subjetividade individual” e “subjetividade coletiva” e a de subjetividade concreta e contextual e uma concepção abstrata.

Segundo esse autor, o tipo de subjetividade que vai se tornar hegemônico como paradigma da identidade moderna é a “subjetividade individual¹⁴ e abstrata¹⁵”. Esta teria sido proporcionada pelo princípio do mercado e da propriedade individual, sendo o Estado Liberal o sujeito que iria regular e autorizar a autoria social dos indivíduos.

Neste sentido, para Santos (1996, p.142), sob a batuta do capitalismo “[...] a modernidade deixou que as múltiplas identidades e os respectivos contextos intersubjetivos que a habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao estado [...]”. Santos (1996, p. 142-143) ainda acrescenta que “a globalização das múltiplas identidades na identidade global do Estado tornou possível pensar uma identidade simétrica do Estado, global e idêntica como ele – a sociedade”.

Conforme Santos (1996), Durkheim é quem pioneiramente vai conceber a sociedade como um todo. As análises deste autor se concentram em definir o princípio da solidariedade da unidade global. O que Durkheim pretendia na verdade era “estabelecer uma lealdade à sociedade isomórfica da lealdade ao Estado”. (SANTOS, 1996, p. 143).

Seguindo a trilha de Hall e Santos, tanto um quanto outro sinalizam que na concepção de sujeito, elaborada pela Modernidade não há espaço para serem pensadas as diferenças e as singularidades. De fato, a concepção hegemônica de identidade na modernidade teve como perspectiva formar uma identidade universal.

¹⁴ Segundo Santos (1996) o triunfo da subjetividade propulsionado pelo princípio do mercado e da propriedade privada que se afirma de Locke a Adam Smith, acarreta consigo pelas antinomias próprias do princípio do mercado, a exigência de um super-sujeito que regule e autorize a autoria social dos indivíduos. Esse sujeito monumental é o Estado liberal.

¹⁵ A subjetividade abstrata tem em Descartes seu representante paradigmático. O contexto social e político permitiram a Descartes criar uma filosofia sem contexto (SANTOS, 1996).

Ainda, a respeito das implicações entre Modernidade e concepção de sujeito são procedentes as análises de Touraine (1998). Para ele, a Modernidade engendrou uma visão racionalista de mundo, a qual se deve fazer crítica, porém não devemos rejeitar essa visão racionalista.

Para o autor, a Modernidade também fez emergir o sujeito humano como liberdade e criação, uma vez que esse sujeito coloca como princípio do bem, o controle que o indivíduo exerce sobre suas ações e sua situação, e que lhe permite conceber e sentir seus comportamentos como componentes da sua história pessoal de vida, conceber a si mesmo como ator. O sujeito é a vontade de um indivíduo agir e ser reconhecido como ator.

Identificamos nesses argumentos de Touraine uma importante reflexão para percebermos os limites e possibilidades dos princípios do Multiculturalismo enquanto movimento político-cultural e educacional em torno das questões étnico-raciais que dão bases ao movimento negro organizado. Referimo-nos aos limites a partir do entendimento de que o discurso pela identidade também pode gerar etnocentrismos, bem como possibilidades como movimento que visa engendrar mecanismos no propósito de potencializar as minorias ¹⁶.

Tendo como pano de fundo o referido propósito, os estudos do multiculturalismo apontam que as diferentes identidades e temáticas relacionadas a elas como, por exemplo, a questão racial foi historicamente silenciada nos currículos e programas¹⁷ devido à aliança estabelecida entre a escola e o projeto de modernidade.

¹⁶ Utilizo o termo minorias no sentido de grupos de pessoas que, por causa de suas características étnicas, religiosas, culturais, etc., sofrem discriminação ou preconceito e/ou não têm os mesmos direitos, as mesmas oportunidades que os outros.

¹⁷ O entendimento de currículos e programas tem um sentido amplo tanto ao que está explícito em documentos oficiais e livros-textos quanto ao implícito que se engendram nas mensagens veiculadas pelas instituições escolares bem como ao currículo nulo ou vazio. Neste sentido, este trabalho se apóia numa visão ampliada de currículo como “a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (SACRISTÁN apud SILVA; MOREIRA, 1995, p. 86).

Neste sentido, em se tratando da questão racial no currículo escolar, este pode ser visto como um importante instrumento de viabilização dos princípios multiculturais no sentido de servir como contraponto à escola clássica e assim garantir a formação do sujeito democrático moderno¹⁸ nos moldes apontados por Touraine (2003). Para esse autor, uma escola democratizante é aquela:

[...] que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais, é uma escola da democracia, uma vez que reconhece que os direitos do sujeito pessoal e as relações interculturais necessitam de garantias institucionais que não podem ser obtidas a não ser através de processo democrático (TOURAINÉ, 2003, p. 339).

Ademais,

Na escola trata-se de construir a escola do sujeito e da comunicação intercultural, isto é, reconhecer que o fim da escola não é somente preparar e formar jovens para sociedade, e menos ainda unicamente em vista da inserção econômica, mas em primeiro lugar para si mesmos, para que se tornem livres capazes de encontrarem e preservarem a unidade de sua experiência através dos sobressaltos da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles (TOURAINÉ, 2003, p. 339).

Essas discussões possibilitam antever que ao problematizarmos o currículo escolar, fazemo-lo tendo como pressuposto que as práticas curriculares que estão ainda muito arraigadas ao paradigma universalista-antidiferencialista que não reconhece os “direitos poliétnicos”¹⁹ dos alunos, o que incorre na negação das identidades como sentimento de pertença das diferentes etnias e raças.

São esses os olhares que iluminam o contexto de investigação empírica. Deste modo, é possível indagar se a escola-campo de investigação - segue um paradigma curricular em que predomina o eurocentrismo em detrimento da história dos afro-brasileiros e africanos, o que vai implicar no silenciamento das diferenças étnicas e raciais que ali se encontram ou se a referida escola trabalha numa

¹⁸ Ao problematizar a questão do sujeito, Touraine nos convida a refletir sobre a dissolução do sujeito na Modernidade em nome da razão e da ciência e define o sujeito como: o sujeito é a passagem do Id ao Eu, o controle exercido sobre o vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais, transformando-as, mas sem jamais se identificar completamente com nenhum grupo, com nenhuma coletividade. Porque o ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas que aquele que modifica o meio ambiente material e, sobretudo social, no qual está colocado, modificando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais [...]. (TOURAINÉ, 1994, p.220).

¹⁹ Esses conceitos universalismo-antidiferencialista e direitos poliétnicos tratados por Santos (1995) e Klymlicka (1996) respectivamente nos deteremos mais adiante.

perspectiva de afirmação das diferentes identidades através dos conteúdos curriculares.

3.2 Direitos culturais e sociais dos sujeitos afro-brasileiros

Considerando o processo histórico da população afro-brasileira há de se questionar até que ponto podemos afirmar que esse segmento étnico-racial de fato são concebidos como sujeitos de direitos e, portanto, são vistos como cidadãos. Tendo em vista essa indagação, problematizaremos a questão dos direitos de cidadania desse grupo a partir de suas matrizes culturais e dos direitos sociais como elementos importantes para afirmação da sua identidade.

No que diz respeito aos direitos culturais, enfatizamos-lo na perspectiva do acesso à História e Cultura Afro-brasileira e Africana via currículo escolar tentando discuti-lo do ponto de vista da literatura especializada, bem como captar o entendimento dos professores sobre identidade étnico-racial dos afro-brasileiros.

Em se tratando dos direitos sociais, retomaremos questões sobre a participação no mundo do trabalho, o acesso à moradia e à escola, sobretudo, ao Ensino Superior. Essas temáticas estão na pauta das discussões a respeito da afirmação da identidade dos negros como cidadãos que têm o direito de ter direitos. O desenvolvimento deste subeixo segue as estratégias do anterior, acrescido de dados referentes ao censo do Plano Nacional de Amostra por domicílio- 2001, uma vez que através deste se confirmou oficialmente, pela primeira vez no final dos anos 70, a discriminação dos brasileiros não-brancos (SKIDMORE, 2001).

Segundo Gomes (2005), apesar das inúmeras produções existentes e apesar de todos os esforços empenhados, ainda não se conseguiu ter uma resposta satisfatória à pergunta: o que é *identidade*?

A identidade é construída a partir da relação dialética entre subjetividade e a realidade objetiva. Segundo Berger & Luckmann (2002), a identidade é um elemento da realidade subjetiva e pode ser entendida como aquilo que foi interiorizado pelo indivíduo no seu processo de socialização.

Deste conceito de identidade decorre o entendimento de que o indivíduo se torna membro da sociedade a partir do processo de interiorização, a saber, “a apreensão ou a interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido” (BERGER & LUCKMANN, 2002, p.174).

Para o antropólogo Munanga (1994, p. 177):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Neste conceito apontado por Munanga, algo que nos chama atenção é a relação que ele tece acerca da “autodefinição” e “identidade atribuída”. Estes conceitos são importantes na medida em que deles resulta um outro conceito que é o da diferença. Isto equivale dizer que a definição de si, depende da definição dos outros, pois nessa relação se cria a consciência do sentimento de pertencimento.

O cientista social Jacques d’Adesky (2001, p. 42) destaca que a identidade para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu eu, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo.

Percebemos que em ambas as conceituações de identidade, o individual e o social estão imbricados, pois revelam que a imagem que o indivíduo tem de si mesmo é influenciada pela imagem que os outros constroem sobre ele. Nesse processo a interação e o diálogo são fundamentais. Portanto, não existe uma identidade pronta e acabada, definida a partir do biológico, a identidade se constrói no processo de interação social.

A discussão sobre a questão étnico-racial não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo que envolve dimensões pessoais e sociais. As identidades sociais, entre elas, a identidade racial são definidas no âmbito da cultura e da história. Com efeito, reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (GOMES, 2005).

Essa compreensão do que significa identidade e como ela se forma incluindo como elemento importante a interação social também predomina na visão dos professores como mostram os relatos a seguir:

A identidade de uma pessoa parte do princípio da sua cultura, do seu lugar, é do seu lugar de morada da sua, é forma de se definir como gente, é do conhecimento que os outros tem dele, conhecimento de sua vida é daquilo que ele age de como ele age como gente, ali está a sua identidade, seu lugar, sua casa, sua família esta é a sua identidade que seria mais ou menos um referencial (P5).

Identidade é a forma de se fazer, de ser aceito (P6).

Nas visões dos professores entrevistados, o significado de identidade se assemelha aos conceitos elaborados pelos autores acima citados. Com efeito, subjaz a essas visões, o entendimento de que a nossa identidade é o resultado desse processo de interação social em que vamos incorporando valores, modos de pensar e de agir, enfim, costumes do grupo, ao qual pertencemos. Deste modo, todos possuem identidades seja no âmbito mais restrito, pertencendo a uma determinada família e a um determinado segmento racial ou social, seja no sentido mais amplo no que diz respeito à idéia de pertencer a um determinado país.

Tendo em vista esse entendimento de que a identidade se forma a partir do meio social em que se vive, indagamos aos professores-entrevistados *como eles percebiam os alunos da escola*, considerando o meio social que eles pertencem.

Você olha qualquer um desses meninos aqui na Liberdade e acha que eles são agressivos, mas na verdade eles estão mostrando uma autodefesa, então eles se identificam daquele jeito. Essa autodefesa é do meio para o meio. O meio determina a identidade deles. O meio influencia de forma negativa (P6).

O meio que eu digo, é aqui onde eles vivem que a nossa clientela é essa aqui. E eu não sei, acho que tu não sabes, mas nós temos todo tipo de aluno, aí para trás tem boca de fumo, então a história de vida deles se a gente for sentar a gente até chora (P4).

Ambos os relatos deixam antever que existe uma relação da identidade dos alunos com o contexto em que vivem. Se a idéia de identidade está relacionada a de pertencimento, logo a identidade pressupõe identificação com o grupo, com o lugar, com a comunidade, e no sentido mais amplo com a cidade. Deste modo, considerando as características do bairro esboçada em páginas anteriores, podemos inferir que os professores entrevistados percebem os alunos a partir da realidade em que vivem, o que a nosso ver, são imagens negativas e pejorativas, principalmente, quando se trata do aspecto cultural.

Por outro lado, os professores entrevistados conseguem visualizar que a falta de condições econômicas e sociais marcam a identidade dos alunos. Nesta perspectiva, existe uma estreita relação entre identidade e cidadania. Pela

etimologia da palavra, cidadania vem de civitas que significa cidade, portanto, cidadão é a pessoa interessada no que acontece em sua comunidade.

Neste sentido, a cidadania pressupõe a inserção na comunidade. Tal idéia também repercute entre alguns professores entrevistados como mostra os relatos abaixo:

Ser cidadão é aquele que está inserido dentro da sociedade como ser participante, atuante e com obrigações para o estado, para a comunidade, para com a família (P5).

Diz-se que ser cidadão é decidir os rumos de sua comunidade e de sua cidade (P3).

Pelos relatos, o que define a cidadania é a condição de cumprir deveres, bem como a conquista de direitos, o que pressupõe a atuação dos indivíduos. Deste modo, a cidadania não é algo dado e sim construído.

Considerando o negro africano como coloca Munanga (apud SISS, 2003), a cidadania não caiu do céu, foi conquistada através de lutas sociais travadas de baixo para cima para alcançar direitos civis, políticos e sociais. Sua história é marcada por ambigüidades, ao mesmo tempo em que se constituía como objeto no modo de produção ia aos poucos negociando lugares de sujeito nas relações sociais e culturais (LOPES, 2006). Desta forma, as lutas sociais travadas pelo Movimento Negro têm como principal bandeira o desejo de reconhecimento dos negros enquanto sujeito de direitos.

Em nosso entendimento, nesse processo a escola tem papel importante enquanto agência de socialização e como tal é também formadora de identidades. Neste sentido, tem um papel relevante na afirmação da identidade étnico-racial através da veiculação de conteúdos curriculares sobre a presença e a participação dos afro-brasileiros na história brasileira, seja pelas lutas de resistências à escravidão, seja enfim pelas marca dos traços culturais. Deste modo, foi conveniente perguntar aos professores entrevistados como eles percebiam *o papel da escola especificamente em relação à formação de identidades étnico-raciais*.

Sobre esse aspecto os professores entrevistados compartilham com a idéia de que a escola forma identidades, no entanto, ao nos referirmos à identidade étnico-racial no momento em que perpassa pelo direito às diferenças, o que percebemos é que alguns rejeitam a idéia de que a escola possa engendrar identidades, fazendo com que os alunos negros não se reconheçam nem de forma positiva nem de forma negativa.

Olha! essa questão de identidade racial, eu acho isso meramente bobagem, nós aqui pelo menos não temos questão de identidade racial, nós temos é questão social mesmo, é cultural nós não temos essa questão de identidade racial, aqui nem existe racismo, nosso preconceito é social não é racial. A escola trabalha na perspectiva de formar cidadãos (P5).

O papel da escola é fazer com que os alunos adquiram conhecimentos. Assim, eles irão se tornar cidadãos (P6).

Bem, eu penso que ser cidadão a gente forma para que lá na frente eles consigam ser alguma coisa e eu que sempre vou buscando exemplos, e que muito aqui tenho me decepcionado porque os alunos já passaram em minhas mãos e hoje eu vejo no mundo da marginalidade (...) (P4).

Ainda que em algumas falas não estejam explícitas o papel da escola no processamento de pessoas, as mesmas deixam antever que a escola e nem os conhecimentos por ela transmitidos são neutros. Pelos relatos, a cidadania é um princípio que está na base filosófica do currículo escolar. Se os professores entrevistados aludem esse princípio como norteador do currículo cabe indagar, então, *o que professores entrevistados entendem por cidadania e de que modo a escola deve trabalhar nessa perspectiva?*

Percebemos no discurso dos professores-entrevistados, a recorrência do papel da escola enquanto formadora de cidadãos, no sentido apenas de se apropriarem de um conjunto de conhecimento para galgar um status na sociedade. Com efeito, alguns dos entrevistados deixam entrever que a escola se programa para desenvolver currículos coerentes para que os alunos possam ingressar no mercado de trabalho.

Neste sentido, recorremos a um pensamento interessante que Apple (2002) desenvolve quanto à função da educação no contexto da formação social concreta dos Estados Unidos. Ainda que tais contextos tenham suas especificidades, tais idéias podem ser iluminativas para que compreendamos o entendimento dos professores entrevistados, o que de certo modo reflete a política educacional sob a égide das transformações econômicas e sociais. Ele diz ao se reportar a esse contexto que “a educação não passa de capital humano para o setor privado”. O que Apple quer nos dizer é que os objetivos educacionais estão atrelados às metas econômicas.

Percebemos que, embora nos relatos dos professores entrevistados, eles não explicitem as imbricações existentes entre a escola e o contexto social, sobretudo econômico, é patente o quanto as práticas curriculares dos mesmos

refletem nas orientações da atual conjuntura. Deste modo, a escola é uma instituição curricular com finalidades educativas socialmente visadas.

Cabe ressaltar que concordamos com o pressuposto filosófico de uma educação para a cidadania, no entanto, o que questionamos, mesmo considerando pertinente essa possibilidade, é de como o reducionismo dessa formação está delimitada por algumas competências e habilidades, tendo em vista a inserção dos alunos ao mercado de trabalho. Essa visão presente entre eles, tem implicações para a idéia de currículo como aquilo que tem a pretensão de formar sujeitos em consonância direta com o que está proposto pelo sistema capitalista.

De acordo com Sacristán (1998), uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar. Para tanto, é preciso que as experiências de ensino e aprendizagem girem em torno de tal projeto.

Destarte, convém problematizar as visões de alguns professores entrevistados com a intenção de focar o currículo não como um objeto em si, mas, como rede de fazeres e saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares (FERRAÇO, 2006). Esta concepção de currículo nos permite questionar os conteúdos que são objetos de atenção nas instituições escolares e nas propostas curriculares em que aparece a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas dos grupos sociais minoritários costumam ser silenciadas ou deturpadas.

Concordamos com a idéia de que a cidadania pressupõe também acesso aos conhecimentos científicos, mas se torna incompreensível em um país como o Brasil, no qual tantas pessoas vivem no campo, acentuar a visão negativa que se costuma dar a estas realidades. O relato abaixo reflete de maneira explícita essa situação.

Cafundó lá dentro dos interiores lá na zona, lá dentro nas brenhas, onde é o mundo que se diz entre aspas civilizado não chegou, mas lá o povo tem sua cultura, lá o povo tem seu conhecimento sobre a terra, sobre plantar, sobre colher, posição do sol ele define as horas sabe que vai chover a partir da posição dos ventos das nuvens que ele começa a observar. Então ele é ele uma pessoa com identidade ele não sabe ler pode ser um analfabeto, mas ele tem conhecimento prático da vida, as pessoas o respeitam, as pessoas ele faz parte de uma comunidade então ele tem identidade lá, mas se ele vier solto pra cá, pra cidade ele é apenas mais um não é um cidadão, ele perde a identidade e perde é nem cidadania que ele nunca teve de fato, se ele nunca requereu nada ele viveu ali e vivia em comunidade. A escola costuma rechaçar também essas pessoas (P5).

Fica patente no relato acima de que quem está fora ou quem não esteve atrelado ao sistema educacional é marginalizado, pois é a escola quem atesta os aptos para se inserirem no meio social, vale dizer no mercado de trabalho.

Concordamos que todos, independentemente de classe, sexo, religião, cultura ou etnia, em se tratando do conhecimento que foi socialmente produzido, devem ter direitos iguais de acesso. No entanto, o que questionamos sem a pretensão de responder a esta indagação no momento, é como a escola através do currículo pode está formando cidadãos, se não se volta para ajudar as crianças a dar sentido ao seu contexto particular para então transitar para ambientes desconhecidos?

Nessa discussão, emerge um outro desdobramento ao tratarmos sobre identidade e diferença étnico-racial, colocando em xeque a idéia posta de cidadania: *a idéia de cultura*. Ora, se cidadãos, entendido também no relato acima como civilizados, são aqueles que se apropriaram de determinados conhecimentos para atuar na sociedade, que conhecimentos são esses que são considerados como válidos para nos tornamos cidadãos? O que entendemos por cultura? O que entendemos por identidade cultural?

As interrogações sobre a identidade remetem frequentemente à questão da cultura. É importante frisar que não existe consenso entre os estudiosos quanto à utilização do conceito de cultura no singular (a cultura) ou no plural (as culturas), ou seja, em uma concepção universalista ou particularista²⁰.

Como ambos os conceitos estão presentes no contexto estudado?

No universo escolar, encontramos posições diferenciadas sobre a concepção de cultura. Os relatos abaixo oscilam entre o enfoque universalista, e particularista, senão, vejamos:

Mas a cultura é esse conjunto mesmo das manifestações de um povo, dos hábitos, dos costumes, é isso (P1).

Cultura pra mim seria o quê? Representações dos valores simbólicos que as pessoas têm e acham importantes em determinado grupo social, numa comunidade (P2).

A gente primeiro, quando estuda, aprende que cultura é tudo aquilo que o povo faz e que é passado de geração em geração. É um aprendizado, que vai desde a linguagem cotidiana até as manifestações culturais em termos de música, escultura, arquitetura, mas dentro da escola o aluno tem esse conhecimento (P3).

²⁰ A concepção universalista tem seus fundamentos em Burnett Tylor e a particularista em Franz Boas. Para aprofundamento dessas concepções, ver Denys Cuche, 2002, p. 33-63.

Uma pessoa que tem cultura é uma pessoa que tem noção de vida, de mundo, a (...), uma pessoa que tem cultura tem conhecimento, tem que ter domínio do conhecimento, tanto aquele conhecimento vulgar, aquele conhecimento de vida cotidiana como o conhecimento sistemático, em cima da história, das relações, em cima da biologia, da filosofia, então, aquele que sabe falar com os outros, aquele que, embora, ele não saiba falar uma linguagem erudita, mas ele sabe entender o modo do outro, esse é uma pessoa culta (P5).

Cultura pra mim é vida, é nossa vida. Nós acumulamos uma história anterior à nossa presença nesse mundo, então, você vai acumulando cada dia que passa vai acumulando, você vai fazendo a cultura. Aí, é capaz de se acabar a cultura anterior, pode deixar de existir ou não. Então, cultura pra mim tem vários conceitos. Um é aquele de preservar, que você vai viver (não audível). Cultura também é você desenvolver o seu presente baseado no que você já tem enraizado você já tem aquele (não audível). A cultura também é um desenvolvimento, é você viver a tua vida, o teu jeito, o teu dia-a-dia, de acordo com preceitos que você já está habituado a viver (P6).

Nesses relatos, percebemos certa relativização sobre o conceito de cultura. Essas acepções demonstram que não existe uma cultura superior a outra. Ao contrário da citação abaixo deixar explícita a idéia de cultura como erudição, deixando nítida a dicotomia entre os conhecimentos considerados acadêmicos e os veiculados pelas camadas populares.

Como eu vejo um homem culto? Porque é uma pessoa que tem um bom vocabulário, ele lê muito, ele não encontra problema em falar ao público, porque isso aí também influi muito... (P4).

Essa concepção tem sua referência em abordagens que conceituam a cultura como algo objetivo, tal qual é analisada por Sacristán (1999). Este autor assevera que esse conceito de cultura foi criado no contexto da sociedade moderna, trazendo conseqüências para a educação como veremos mais adiante. Nesse tipo de concepção, o aspecto determinante é a herança cultural, ligada à socialização do indivíduo. Nesta perspectiva, conforme Cuche (2002, p. 178):

[...] a identidade cultural remeteria necessariamente ao grupo original de vinculação do indivíduo. A origem, as raízes segundo a imagem comum, seriam o fundamento de toda identidade cultural, isto é, aquilo que definiria o indivíduo de maneira autêntica [...].

Do ponto de vista teórico, existem outras concepções de identidade cultural tais como a concepção subjetivista e a concepção relacional e situacional. Esta última tem como pioneiro Frederick Barth (CUCHE, 2002).

Para os analistas da concepção subjetivista, a identidade etnocultural representa um sentimento de vinculação ou uma identificação a uma coletividade imaginária. Para concepção relacional e situacional, somente o contexto poderia

explicar, “pois a identidade se faz no interior desses contextos que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo representam suas representações e suas escolhas” (CUCHE, 2002, p.182).

Com efeito, para Cucho (2002), a identidade existe sempre em relação a uma outra. Neste sentido, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Um relato ilustrativo que culmina nessa visão é o de P4 quando diz: “A nossa identidade é formada pelo olhar de alguém”.

Nesta perspectiva, a identidade é uma construção como preconiza também Hall (2001, p. 12) em suas análises sobre as características do sujeito na pós-modernidade:

As identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Assim, como em outros processos identitários a identidade racial é uma construção social, cultural, histórica, e plural. Essa construção depende do olhar tanto de um grupo racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Tendo em vista que não concordamos com nenhuma identidade definida, aprioristicamente, nos posicionamos em favor da concepção relacional e situacional da identidade cultural. Entretanto, consideramos relevante para que no processo de identificação ocorra o contato com o conteúdo histórico do grupo social.

Em se tratando dos afro-brasileiros e africanos, ressaltamos a necessidade de buscarmos suas origens do ponto de vista histórico-cultural a partir de critérios determinantes considerados como objetivos como a língua, a religião etc. Isto não significa que reclamamos alguma essência querendo reduzir a “identidade cultural dos negros” a uma definição “pura”. Deste modo, estaríamos negando até a diversidade do continente africano e do povo brasileiro, mas tentar fazer um inventário de seus traços culturais distintivos para afirmar e manter uma distinção cultural sem esquecer que ao chegar ao Brasil, os africanos passaram por um processo de aculturação²¹.

Mesmo concebendo que existem certas dificuldades na definição da identidade, somos favoráveis à inserção, em currículos, e programas, da história

²¹ Esse conceito parece ter sido criado em 1880 pelo antropólogo americano J.W.P. Powell. Mas, a definição semântica será feita por um comitê que foi encarregado de organizar a pesquisa sobre os fatos de aculturação. Deste trabalho resultou o conceito de aculturação como conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos. (CUCHE, 2002)

cultural dos afro-brasileiros e africanos como possibilidade de implementar nos currículos ações afirmativas da “identidade negra” de forma que se tente desmistificar atributos negativos dirigidos a essas identidades.

Como postula Sacristán (1995), não podemos falar em democracia na escola se não existe a “representatividade cultural” no currículo escolar, isto é, o contexto para ser democrático precisa decidir sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Enquanto um grupo social e racial não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a dos outros, o discurso da democracia e cidadania fica esvaziado.

No que tange à questão da cidadania, autores como Munanga e outros, têm se posicionado em favor da cultura dos afro-brasileiros e africanos como uma das estratégias importantes na afirmação da “identidade negra”. O referido autor nos adverte que ao tratar da identidade negra no Brasil, entre outras coisas, é importante considerá-la no seu sentido político, como uma:

Tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil. (MUNANGA, 1994, p. 187).

Os negros sofrem os efeitos das “desigualdades” e da “exclusão”²² que são inerentes à lógica da modernidade capitalista. No entanto, tal modernidade de forma contraditória apresenta em seu projeto um “imperativo categórico” que se define, como a construção do Eu como sujeito único não divisível (indivíduo).

A desigualdade e a exclusão são formas de hierarquização social. A história dos negros está ligada a essas duas formas de hierarquização, pois eles foram tanto explorados, levando em conta o fator sócio-econômico quanto foram excluídos culturalmente e socialmente, sendo impedidos de terem direitos.

Vale lembrar que no contexto da modernidade, a identidade remete à cidadania²³ que tem como requisitos a individualidade, a liberdade e a igualdade

²² Segundo Santos (1995) a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada e é um fenômeno sócio-econômico. No sistema de exclusão, a pertença dá-se pela exclusão e é, sobretudo um fenômeno cultural e social.

²³ Marshall (apud SISS, 2003) coloca o conceito de cidadania como um mecanismo privilegiado de estratificação social, inserindo os membros da sociedade em uma escala hierárquica, que adota como critério o princípio da titularidade ou não de direitos. Faz uma análise linear da emergência dos direitos na Inglaterra liberal, situando-os em respectivos períodos históricos: os direitos civis, no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e como exercício desses dois primeiros, os direitos sociais, ainda no século XIX. Afirma, ainda, que quem possuísse apenas um ou dois desses direitos seria cidadão incompleto. Os que não possuíssem qualquer desses direitos seriam destituídos do status de cidadãos; ou seja, seriam não-cidadãos.

como forma de alcançar a desejada “felicidade”. Como afirma Santos (1995, p. 1): “na modernidade pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social”.

Nesse sentido indagamos: na sociedade brasileira, os negros foram considerados em sua subjetividade? Como foram identificados?

Como dito anteriormente o legado da escravidão marca as relações raciais no Brasil. A escravidão além de deixar incrustado o racismo na história do Brasil influenciou a construção de imagens de inferioridade sobre o negro. A identidade do negro é associada à condição da escravidão. Tais Imagens se reportam desde o continente africano.

Como forma de captar de que modo os professores-entrevistados representam o continente africano solicitamos a eles que caracterizassem o Continente levando em consideração alguns atributos como desenvolvimento x atraso, riqueza x pobreza, civilização x tribo, saúde x doença, homogeneidade x diversidade, estabilidade política x instabilidade política²⁴. Cabe ressaltar que houve uma certa dificuldade por parte de alguns no reconhecimento do Continente Africano.

Vejamos quais as imagens construídas pelos professores-entrevistados no universo estudado.

Tem mais doença. Eu creio que lá exista tribo. Existe a pobreza (P4).

Instabilidade. E se há pobreza generalizada à questão da saúde é precária predomina doenças. Tribo. Atraso (P5).

Atraso. Instabilidade. Homogeneidade. Doença. Tribo (P6).

Saúde. Instabilidade política. Civilização. Pobreza. Diversidade (P2).

Doença. Eu não diria atraso mais a falta do desenvolvimento, mas como não tem essa terceira opção eu diria atraso. Instabilidade política. Historicamente as pessoas chamam de tribo, mas para mim são civilizações. Riquíssimo. Há uma homogeneidade fome mais a diversidade é bem maior (P3).

Doença. Atraso. Tribo. Instabilidade. Pobreza. Diversidade (P7).

Pelos relatos acima esboçados, a maioria dos professores entrevistados supõe que o Continente Africano é um todo homogêneo, não no sentido étnico²⁵ mas em termos de economia, política, geografia, etc., é um Continente atrasado,

²⁴ Esta estratégia foi aproveitada da consultoria “A Cor da Cultura” que vem prestando serviços à Secretaria Municipal de Ensino de São Luís na implementação da Lei nº. 10.639/03. Nesse projeto participamos como cursista.

²⁵ Utilizamos esse termo etnia tal como empregado por Hall (2001) no sentido de características culturais como língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar que são partilhadas por um povo.

onde predominam doenças, onde não há civilização e riqueza. Neste sentido, cabe indagarmos de onde advêm tais imagens negativas sobre o Continente Africano? Estariam elas relacionadas à questão racial engendrada pelo colonialismo?

Para tentar compreender esse processo, são procedentes as análises de Santos (1995). Para ele, o racismo se constitui como uma outra forma de hierarquização que contém elementos tanto da desigualdade quanto da exclusão. No racismo, o princípio da exclusão se assenta na hierarquia das raças, ocorrendo a integração desigual, primeiro, através da exploração colonial, e segundo, através da imigração.

Ainda, na perspectiva do processo histórico, o sistema de desigualdade gera o essencialismo da igualdade e o sistema de exclusão se assenta no essencialismo da diferença. Sendo que tanto a desigualdade quanto a exclusão podem ser levadas ao extremo como o extermínio e a escravatura, respectivamente. (SANTOS, 1995).

Santos (1995) critica o princípio do universalismo, pois este se constitui “no dispositivo ideológico” de luta contra a desigualdade e a exclusão, o qual pode se expressar em um universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e no universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças. A homogeneização e o relativismo são processos que correspondem a esses dispositivos ideológicos.

Santos (1995, p. 6) assim se pronuncia a respeito desses dispositivos ideológicos:

[...] o universalismo antidiferencialista foi accionado politicamente pelo princípio da cidadania e dos direitos humanos. O universalismo diferencialista foi accionado sempre em caso de recurso e quase sempre perante os fracassos mais óbvios do universalismo antidiferencialista.

No Estado Moderno, domina a ideologia do universalismo antidiferencialista. Como exemplo do que aconteceu em outros países, a atual constituição brasileira incorpora tal princípio da igualdade, ainda que determine o respeito à pluralidade como preceito constitucional. Em nossa Carta Magna no art. 215, Capítulo III lê-se:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Em tese, todos que possuem laços jurídicos com o Estado são considerados cidadãos, constituindo-se, portanto, em portadores de direitos e deveres.

Fazendo uma análise das relações raciais no Brasil a partir do conceito de cidadania, veremos que os africanos e seus descendentes, sobretudo no sistema escravista, nunca gozaram da chamada cidadania plena, até porque, nem tinham o estatuto de seres humanos, não eram, portanto, considerados cidadãos.

Na atualidade, tanto pesquisadores afro-brasileiros quanto o movimento negro nacional - aliás, é significativo o número de intelectuais afro-brasileiros nos movimentos sociais - têm colocado na pauta de discussão, em fóruns específicos, os rumos da democracia, educação e políticas públicas para esse segmento social específico, na tentativa de articular “política de identidade” e “política de igualdade”.

De acordo com Siss (1999, p. 72), os pesquisadores afro-brasileiros centram suas críticas na estrutura dos currículos escolares, sobretudo nos conteúdos selecionados pelos livros didáticos:

[...] silenciam a respeito de Palmares, de Zumbi e da História de negros e mestiços. Em tais livros, só se fazem referências ao negro enquanto “africano escravizado”; os afro-brasileiros no Brasil de hoje são ignorados, permanecendo invisíveis nesses livros.

Essa denúncia é uma das principais bandeiras do Movimento Negro desde o seu ressurgimento em 1978. As críticas residem tanto na questão de conteúdos indevidos quanto na tendência dos livros didáticos privilegiarem certa cultura apresentada como a única aceitável e correta como também tais livros hierarquizam culturas entre si. Tal fato é constatado por P2 e P3 que assim se pronunciam:

Porque é desse jeito que eu to dizendo: eles têm uma resistência muito grande em aceitar a própria cor, porque não se vê reflexos em lugar nenhum, no livro didático, na televisão. Então é isso, a sociedade cria valores que termina por fazer com que os meninos se espelhem nela, queiram e desejem aquilo pra eles. (P2)

O racismo nos livros é muito sutil. A gente continua reproduzindo o racismo que vem nos livros. (P3)

Com efeito, tanto as denúncias do Movimento Negro quanto os relatos de alguns dos professores entrevistados partem da constatação de que a escola no Brasil historicamente tem tratado a questão étnico-racial no currículo escolar de forma preconceituosa e tais preconceitos têm se manifestado de formas diversas

como citado anteriormente. Ambas as constatações fazem referência ao preconceito intencional presente no planejamento curricular por meio dos livros didáticos.

Essas reflexões vão ao encontro também da tese de Cavalleiro (2006), ao afirmar que os negros nos livros didáticos, quase sem exceção, aparecem para ilustrar o período escravagista do Brasil (colônia e Império), ou, então para ilustrar situações de desprestígio social.

Esse fato pode estar amparado por aquilo que se impôs como verdadeiro: a idéia de que o Brasil vive uma “democracia racial” ainda que esse mito já tenha sido questionado e comprovado que não corresponde à realidade. Com efeito, o mito que reforça um país constituído pelas três raças – o índio, o branco e negro repercute no currículo escolar, procurando, às vezes, neutralizar as diferenças culturais.

Existe, portanto, uma demanda pelo tratamento mais preciso para as questões acerca da questão racial que vêm sendo indevidamente aludidas no currículo escolar. Incluir essa demanda na proposta pedagógica da escola é um exercício de cidadania.

Essa demanda é oriunda do momento histórico da “morte” da “democracia racial” enquanto compromisso político, sobretudo, nos anos 50, o qual pode ser ilustrado pelas idéias de Abdias do Nascimento (apud GUIMARÃES, 2001 p. 155). Ao defender o sentimento da “negritude”²⁶, diz o autor:

Entendo que o negro e o mulato - os homens de cor – precisam, devem ter uma contra-ideologia racial e uma contraposição em matéria econômico-social. O brasileiro de cor tem de se bater simultaneamente por uma dupla mudança: a mudança econômico-social do país e a mudança nas relações de raça e cor. Aqui entra a Negritude como conceito e ação revolucionários. Afirmando os valores da cultura negro-africana contida em nossa civilização, a Negritude está afirmando sua condição ecumênica e seu destino humanístico [...].

O Movimento Negro na década de 70 retoma entre outras coisas a busca de construção de uma identidade racial positiva por meio do afro-centrismo e do quilombismo cuja reivindicação podemos dizer que foi finalmente contemplada na reforma curricular materializada na Lei nº. 10.639/2003 a qual torna obrigatória a inserção no currículo escolar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

²⁶ A negritude é um termo também muito utilizado por Munanga (1998) para referir-se ao movimento de aceitação do negro de sua herança sócio-cultural.

No que diz respeito aos direitos sociais, abordamo-lo na perspectiva do direito de igualdade e oportunidades, sobretudo no campo educacional. O alijamento dos negros desse processo advém do período colonial em que os grupos raciais sob o impulso escravocrata ficaram à margem da educação escolar.

É importante frisar a negação desse direito aos negros nos primórdios de nossa história, haja vista que a educação escolar é considerada como fundamental nos processos de construção da cidadania plena, ainda que tal noção de cidadania fosse ideológica, pois só eram considerados cidadãos os indivíduos que possuíssem bens materiais compatíveis com as determinações do poder central.

A demanda pela inserção educacional por parte do segmento afro-brasileiro²⁷ não é recente, mas, tornou-se mais acentuada a partir da década de 20, do Século passado, através de um importante processo de mobilização pela luta e conquista desse direito.

Como o desdobramento das demandas da inclusão dos afro-brasileiros na educação escolar, vem ganhando destaque as políticas de ações afirmativas²⁸, as quais se apresentam como políticas compensatórias e visam reparar o processo histórico de desigualdade e exclusão.

As políticas de ação afirmativa são um tema que divide a opinião pública brasileira. Esse debate vem ocorrendo, sobretudo, no âmbito das organizações do Movimento Negro Nacional, bem como nos espaços acadêmicos e datam das últimas décadas do século XX (SISS, 2003).

A divisão de opiniões no âmbito dessas organizações que integram o Movimento Negro, gira em torno da validade e necessidade ou não das políticas de ações afirmativas, em particular a política de cotas.

²⁷ O termo afro-brasileiro expressa o segmento populacional negro e mestiço da sociedade brasileira que descende de africanos [...]. (SISS, 1999, p.63).

²⁸ A discussão em torno das políticas afirmativas é originário do contexto estadunidense. Conforme sinaliza Guimarães (1999, p.151) as políticas de ação afirmativa teriam substituído o igualitarismo americano original, centrado na idéia de igualdade de oportunidades para indivíduos, por uma igualdade de resultados que transfere a unidade de ação social, econômica e política dos indivíduos para os grupos de pertença identitária. A noção moderna de ação afirmativa se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementada por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais. Com efeito esta política é voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos.

Segundo Guimarães (1999) os que se posicionam contra a idéia de cotas, entre outros argumentos, dizem que não se pode discriminar positivamente no Brasil, porque não há limites rígidos e objetivos entre as raças. Assim, políticas específicas reforçam práticas de privilegiamento e de desigualdade hierárquica e ferem os direitos constitucionais daqueles que passam a ser excluídos em consequência de sua aplicação.

Em contraponto a esse posicionamento, recorreremos às argumentações de Nunes (2004) em que chama atenção para o equívoco que alguns cometem ao se remeterem às cotas como algo exclusivo das políticas de ação afirmativa. Segundo o autor, existem cotas que são elaboradas para manutenção de privilégios como 14º e 15º salário para parlamentares, etc. Acrescenta que esses tipos de cotas não geram polêmica na sociedade brasileira.

Os que são favoráveis às políticas de cotas, por sua vez contra argumentam, alegando que raça é um dos critérios reais, embora não declarados, de discriminação, utilizados em toda a sociedade brasileira; para combatê-los, é mister reconhecer sua existência. Acrescentam ainda, que as políticas de ação afirmativa requerem reconhecimento oficial das identidades raciais. No entanto, a discriminação positiva por ser pontual não pode reverter, em curto prazo, a estrutura de discriminação existente; por isso, o oportunismo esperado seria mínimo. Fazem-se necessárias tais políticas, pois medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão.

No contexto estudado, encontramos entre os professores entrevistados posicionamentos majoritariamente contra a política de cotas.

Mas eu não concordo com nenhum tipo de cota, nem pra branco, nem pra negro, nem pra índio. Eu acho que a gente deve se preocupar na formação de base pra que todo mundo tenha acesso a isso. É claro que aí a gente vai ter que pensar nas oportunidades que foram oferecidas, na origem de tudo isso, ver que o negro teve menos oportunidades, porque a história dele, a origem dele fez com que ele acabasse tendo menos oportunidades mesmo, mas eu acho que isso é uma outra forma de discriminação (P3).

Esta entrevistada tem razão ao reconhecer o déficit social que a sociedade brasileira tem para com os negros. Mas, não concorda com as cotas por considerar que o investimento na escola pública seja a solução. Consideramos relevante as observações da professora entrevistada, no entanto, cabe reconhecer que aqueles que defendem as cotas concordam que ela não é uma solução

definitiva e sim uma medida emergencial. Como se iniciou o debate sobre cotas no ensino superior?

Gomes (2003, p.2) sinaliza que o debate sobre o sistema de cotas raciais no ensino superior ganha visibilidade no cenário nacional, sobretudo a partir da década de 80. Até a década de 80, o movimento negro possuía um discurso mais universalista: escolas, educação básica e universidade para todos. O discurso foi mudando à medida que foi sendo constatado que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa do segmento negro. É nesse momento que as cotas emergem como possibilidade de inclusão dos negros na educação superior e passam a ser uma demanda política.

Há quem defenda também que a política deveria se voltar para os pobres como explicitam as entrevistadas a seguir:

Eu digo pra você que esse é um assunto muito complexo, eu não chego a dizer pra você que eu concordo ou não. Eu acho que as cotas serviram para evidenciar um problema social no Brasil, que é a ausência de negros em cursos de elite, que são os cursos de direito, o curso de medicina, farmácia, esses cursos assim, né? E por outro lado a idéia das cotas, pra mim, ela não resolve o problema, certo. Porque não é criando uma seleção de vagas que você vai resolver o problema da exclusão social no Brasil. Por que não aumentar o número de vagas? Porque não melhorar o ensino básico? Eu acho que a solução estava por aí, pra, digamos, esta incluindo esse grupo social que é marginalizado no Brasil, os pobres de modo geral (P2).

Cotas. Eu sou contra. Eu sou contra, porque a primeira idéia que se tem é que o negro não é capaz, o índio não é capaz, sou contra, porém, eu diria que na atualidade é um mal necessário, não sou a favor de jeito nenhum, mas pro momento é necessário, seria um mal necessário. Porque você dizer que abre um limite de vagas pros negros e pros índios você quer dizer pra eles que eles não têm capacidade de entrar pelas vias normais que as outras pessoas entram, aí vai separar, por mais que você tente dar espaço, mas você segrega. Por mais que sejam pessoas adultas que estejam na universidade, mas vai dizer assim: ah! Tu entrou por um processo, eu entrei por outro, eu sou melhor que você, eu tive mais capacidade que você e eu passei naquele limite de vagas dado pra todo mundo, você passou, separaram o espaço. Pra mim foi uma alternativa que eles encontraram, foi mais que é segregacionismo. Porém, eu continuo dizendo que pro momento é necessário. Discordo. Eu discordo. Porque a cota não é pros negros, é pros pobres. Tem que se amparar é a pobreza, não se pode criar diferenciação, não se pode diferenciar, porque se você entra num processo como esse: esse aí, aí vem aqueles comentários lá, mais preconceituosos ainda (P5).

O primeiro relato e o segundo se reportam a uma questão muito debatida pela sociedade civil no que diz respeito ao aumento de número de vagas nas Universidades Públicas e cotas para os pobres. Acreditamos que a política de cotas não seja impedimento para isso, visto que a mesma a política de cotas não discorda

do princípio do direito universal como pensam alguns. Concordamos com o que coloca Gomes (2003, p. 3):

O movimento negro e os demais defensores das ações afirmativas [...] enfatizam que, numa sociedade com tamanha desigualdade social e racial, ele não é suficiente para atender os grupos sociais e étnicos com histórico de exclusão e discriminação racial. Estamos, então, lutando pelo reconhecimento da diferença, uma luta pela equidade, pela implementação de políticas universais, sim, mas que caminhem lado a lado com políticas de ação afirmativa para a população negra.

Sobre essa demanda para as instituições educacionais de nível superior cumpre destacar a pesquisa de Nunes²⁹ que entre suas conclusões ressalta que o Programa de Seleção Gradual tem beneficiado o acesso mais de brancos que de negros. O autor infere que um dos fatores que podem explicar a desvantagem dos negros em relação aos brancos pode decorrer das condições socioeconômicas.

Um outro dado interessante que aquele autor enfatiza em seu trabalho vai ao encontro do que colocamos anteriormente a respeito da falta de consenso sobre o sistema de cotas. Essa realidade também se faz presente entre os estudantes negros entrevistados, dos quais 50% afirmaram ser o sistema de cotas uma forma de preconceito.

Em face desses resultados poderíamos questionar se os posicionamentos contrários não podem ser explicados pela falta de reconhecimento de si mesmo como negro ou pela falta de conhecimento sobre a história dos negros e dos africanos no Brasil?

Sem a pretensão de explorar o conteúdo dessa questão, mas apenas de nos posicionarmos sobre a necessidade de que sejam implantadas ações afirmativas nos programas escolares na Educação Básica³⁰ como uma possibilidade dos alunos negros e não-negros terem afirmações positivas sobre a identidade negra. Acreditamos que esse resultado pode advir através das informações das africanidades brasileiras quanto do conhecimento do processo histórico de exclusão que marca a história dos negros em nosso país. Se os professores entrevistados fizessem essa leitura, não achariam mais coerente se posicionarem em favor tanto de políticas universalistas como também das políticas específicas como são as políticas de cotas?

²⁹ Esse autor investigou as cotas para negro como política de Ação Afirmativa na UFMA.

³⁰ A Educação Básica compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Deste modo, ressaltamos a partir das análises de Henrique (apud GOMES, 2003, p. 4) que no Brasil, o negro não é discriminado só porque seja pobre. Ele é discriminado porque é negro e, também, porque é pobre. O racismo é atenuado em algumas situações como classe social, a renda, e o grau de instrução, mas não fazem com que ele desapareça.

Uma vez mais ratificamos a necessidade de compreendemos que as políticas de ação afirmativa correspondem ao direito de inclusão, privilegiando segmentos sociais historicamente em desvantagem, o que levanta questões quanto à validade incontestada dos princípios básicos do liberalismo e da noção do sujeito na modernidade.

Destarte, os discursos em favor das políticas de ações afirmativas centram suas críticas no sistema de méritos em que se justifica a seleção dos mais aptos. Com efeito, as ações afirmativas visam reduzir os efeitos negativos das desigualdades sócio-raciais numa dada formação social. Em virtude disso, defendemos o sistema de cotas tendo em vista o seu objetivo como reparação de perdas e enquanto política que exige que sejam criados mecanismos para tratar de forma específica os diferentes, entretanto iguais do ponto de vista social.

Neste sentido, concordamos com Santos (1995) ao afirmar que o conteúdo do novo imperativo categórico deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidades específicas. Como preceitua ao autor “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995, p.41). Como será visto em capítulos posteriores de forma mais detida, percebemos que na atualidade o imperativo da multiculturalidade se impõe como necessário.

Ainda, a respeito dos direitos sociais, remetemo-los a outras situações sociais excludentes a que os negros estão submetidos. Referimos-nos, neste momento, ao acesso ao emprego, às condições de vida, à renda mensal.

Antes de tudo, gostaríamos de ressaltar que os negros, incluindo pretos e pardos, representam 45% da população brasileira³¹. Isto significa quase a metade da população brasileira. Também podemos recorrer a esses dados pela Pesquisa

³¹ Dados obtidos através do Programa Nota 10 da Consultoria “A Cor da Cultura”.

Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) que especifica a população total e por região.

Cabe então mostrarmos alguns resultados coletados pela PNAD (2001, 2002 e 2004), levando em consideração os aspectos sociais e econômicos; as condições de vida dos negros, população residente segundo a raça e a cor; taxa de desemprego da população negra; distribuição dos ocupados em valores, segundo cor e escolaridade, rendimento mensal por sexo, referentes ao Brasil, Região Nordeste, e Maranhão (ver Quadro 3).

Quadro 3 - População residente, valores absolutos e relativos, segundo cor ou raça.

COR OU RAÇA	BRASIL	NORDESTE	MARANHÃO
População Total	182.060.108	50.534.403	6.036.607
Branca	93.604.435 (51,4)	15.027.415 (29,7)	1.481.661 (24,5)
Preta	10.739.709 (5,9)	3.189.636 (6,3)	302.070 (5,0)
Parda	76.635.241 (42,1)	32.119.518 (63,6)	4.199.477 (69,6)
Outro	1.068.367 (0,6)	197.004 (0,4)	53.399 (0,9)

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2004.

Os resultados da pesquisa sobre a população residente por cor ou raça realizada pela PNAD, demonstram que no Brasil, na Região Nordeste e no Maranhão o maior percentual da população se autodefine como pardos. Isto nos remete a reiterar que os pilares ideológicos das relações raciais, sobretudo, aqueles que reforçam a tese da mestiçagem, ainda vigoram na sociedade brasileira.

Discordamos do ideário da mestiçagem, uma vez que acreditamos que o reconhecimento dos negros como sujeito de direitos pressupõe a negação da tese das misturas, uma vez que esta dificulta o processo de afirmação da negritude. Pensamos que a conquista da cidadania perpassa pela questão de reconhecermos que os negros representam um contingente significativo da população brasileira.

No que diz respeito às taxas de desemprego, segundo análise realizada pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e estudos Sócio-Econômicos (Dieese), nas seis regiões metropolitanas, as referidas taxas são maiores entre os negros do que entre os não-negros. Uma das capitais onde as taxas de desemprego são mais expressivas é Salvador. Em ambos os casos (homens e mulheres) 28,6%

dos negros no período de 2001-2002³², encontravam-se desempregados³³ enquanto a taxa de não-negros é de 19%. Em São Paulo, essas taxas são de 22,8% e 15,8%, respectivamente.

Para sabermos como os professores entrevistados pensavam a condição dos negros em relação ao mercado de trabalho, desenvolvemos um outro jogo em que simulamos ser a pesquisadora representante de uma agência com o objetivo de contratar cinco candidatos para ocupar vagas numa determinada empresa. Como eram 10 candidatos, sendo 05 brancos e 05 negros, os entrevistados ajudariam na seleção dos mesmos, os quais seriam escolhidos através de figuras.

Codificamos as fotos da seguinte forma: A para candidatos negros, adotando o critério da marca (traços físicos) e B para os candidatos brancos. Vejamos as respostas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Jogo correspondente às chances dos negros no mercado de trabalho

Professores Entrevistados	Resposta	Justificativa
P5	03 A e 01 B	Que a gente não vê a pessoa direito, mas esta como se tivesse um véu envolvendo ela no caso. Esta aqui porque se você começar, eu escolhi essa moça branquinha porque achei apesar do pano de fundo eu achei graciosa, bonita eu acho que ela tem tudo pode ser ao falar eu não estou entrevistando, eu tou olhando fotos é diferente, não precisa falar. Esse aqui, porque eu não sou nenhuma palmatória do mundo eu acho que ele tem um aspecto de..., daquele protótipo que as pessoas têm de um publicitário. Esta senhora e o que olho na boca, devem ter uma dificuldade na dicção, publicitário..., eu não sei se ela daria bem mas, ela tem um afeto bonito, é agora... não vi abrindo a boca, talvez condenasse se abrisse a boca. Esta moça, porque ela me parece uma princesa, ela é muito bonita, tem um sorriso franco e suponho que ela fale bem. E esse aqui tem uma aparência descontraída, meio mirabolante, dependendo daquilo que ele for apresentar, ele pode se sair bem.
P4	04 A e 01 B	Eu vou começar por aqui. Eu peguei essa figura e ainda vejo que há muito preconceito racial. O negro ainda tem muita barreira para ter um bom emprego, como nós observamos nos bancos... quase não existe pessoas de pele negra. Essa jovem aqui, ela foi escolhida porque se encontra com livros, caderno e o estudante hoje ainda encontra muita dificuldade em se empregar,

³² Não encontramos disponíveis dados mais recentes sobre taxa de desemprego levando em consideração a variável cor ou raça no site do Dieese.

³³ O desemprego total é a média entre desemprego aberto e desemprego oculto.

		<p>porque ou tem que ter o terceiro grau ou ter curso de informática, o que gera muita dificuldade para se empregar. Essa daqui também retrata o negro ou a negritude, muito agradável e triste quem... se não seja uma pessoa de uma cultura bem elevada..., essa pessoa esteja procurando um emprego, e sempre onde chega é barrada. Essa jovem aqui está bem sorridente, de bem com a vida. Quem sabe ele já tenha um emprego que está a sua altura e que esteja dando pra suprir as suas necessidades. E essa jovem está aqui a seu lado como se fosse uma árvore protegendo... até alegre... com certeza uma pessoa que tem uma estrutura que não é legal.</p>
P3	03 A e 02 B	<p>Eu não escolhi três negros, eu escolhi três aparências e eu imaginei um futuro trabalho, que essa foi a pergunte que você me fez, agora por acaso tem três negros, escolhi, especificamente, o contexto deles me chamou atenção, mas na realidade não é assim. Na minha empresa sim, porém a aparência que eu estou falando, são aparências de expressão e aparência que o mercado escolhe é aparência de beleza, uma beleza que está associada, às vezes, diretamente à questão da aparência, a traços étnicos, principalmente a cor da pele.</p>
P6	04 A e 01B	<p>Na verdade, eu não escolhi pela cor, quando se fala de identidade a gente quer aquelas pessoas que criem alguma coisa. O paradigma é que a pessoa pareça ser inteligente. Eu não acho que os negros são barrados no mercado de trabalho por serem negros.</p>
P2	02 A e 03 B	<p>[...] eu não vou ser hipócrita em dizer para você que eu nunca vi uma reportagem numa revista ou qualquer coisa no sentido em que denuncia que isso dá muita importância para um emprego, que os negros têm menos oportunidades que os brancos em uma seleção que é feita como você está falando e que normalmente os homens brancos têm mais vantagem que as mulheres, mesmo que as mulheres sendo brancas formam um preconceito diante de um homem branco e a mulher negra sofre duas vezes, porque além de ser negra, representa ser menor e tem menos chances que os homens.</p>
P7	05 A	<p>A minha escolha não foi nem baseada nisso, eu escolhi sem lembrar da cor. Esse aqui, eu escolhi porque tem cara de líder comunitário, que fala do bairro, de desenvolver algum tipo de palestra; esse aqui eu escolhi porque ele tem um aspecto de regueiro, mas no caso, ele vai ocupar qualquer coisa lá no emprego para mostrar que não é só pelo fato de ter cara de regueiro que ele não pode assumir uma responsabilidade. Esse tem cara de executivo que poderia dar um bom exemplo através de suas palestras, falando de indústria. Essa jovem aqui, mostrando a oportunidade que por mais nova que seja já deve assumir compromissos e responsabilidades. Essa é para dar oportunidade ao emprego a terceira idade.</p>

Como vimos as opções dos professores entrevistados no que se refere aos candidatos foram sobre as pessoas negras, no entanto advertem e quanto a isso estamos de acordo que na realidade essas pessoas selecionadas teriam poucas chances em comparação às brancas. A questão maior não estaria na falta de capacidade das pessoas negras e sim porque o que muitas vezes conta é a aparência a qual está relacionada à marcada da pessoa, ou seja, à cor da pele.

Com relação às condições de vida da população negra, os dados da amostra revelam os níveis de pobreza e indigência em que vivem os pardos e os pretos: 48,4% dos pardos são pobres e 22,3%, indigentes; as proporções entre pretos são 42,9% e 18,3%, de pobres e indigentes, respectivamente; enquanto 22,6% dos brancos são pobres e 8,1% são indigentes. É importante ainda notar que, em números absolutos, os pardos pobres (30.041) e indigentes (13.841), somados aos pretos pobres (3.597) e indigentes (1.533), são em número maior do que os brancos pobres (19.008) e indigentes (6.862)³⁴.

Sobre as condições de moradia, também desenvolvemos um jogo para captar as percepções dos professores entrevistados. Desta vez, utilizamos duas figuras de 02 jovens negros e 02 jovens brancas e duas figuras, simbolizando duas casas sendo 01 palafita e 01 mansão. Solicitei aos professores entrevistados que apontassem à casa que cada grupo morava. Utilizando o mesmo código anterior, as respostas foram:

Quadro 5 – Moradia

Professor Entrevistado	Respostas	Justificativa
P5	A - palafita e B mansão	Sim o branco, o branco é de imediato imaginado... o branco morando na casa de piscina.
P4	A - palafita e B mansão	As duas moram nesta casa que tem piscina, mostra o retrato como uma casa de praia e eles dois moram nessa casa que agente vê que não é (eu não quero chamar de casebre, não é), mas é uma casa que não condiz com a realidade deles.
P3	A – palafita e B mansão	Pra mim vai ser complicado, porque eu já conheço e vai ficar impossível não associar, antes da fama eles moravam pior que isso aqui, depois da fama eles moravam aqui, agora pra eu ficar difícil te responder sem olhar e não associar.
P2	– palafita e B mansão	Lógico, os negros no Brasil têm uma condição social inferior que os brancos, então pelo senso comum eu diria que os negros estariam morando em uma casa mais humilde que os brancos.

³⁴ Dados de 1999, apresentados no Boletim Dieese – Novembro de 2001 publicado pelo site da Revista Com Ciência.

P6	A - palafita e B mansão	Os rapazes negros na palafita e as moças brancas nos casebres, mas muitas brancas também moram em palafitas.
P7	A - palafita e B mansão	É o tipo da coisa que não impede. Eles podem morar em qualquer casa, mais na realidade qualquer pessoa que olhe pense logo que essas moram aqui nessa mansão... na realidade brasileira.

Fonte: Entrevista com os professores. São Luís – Ma (Maio, 2006).

Pelos relatos acima, observamos que os professores entrevistados, em sua maioria, reconhecem as condições precárias a que estão submetidos a maior parte da população brasileira. Entre estes, estão os negros brasileiros que segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002) constitui 45,33% da população brasileira³⁵.

Com efeito, segundo relato do IBGE, a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 tornou os negros africanos livres, todavia “os negros foram lançados numa sociedade preconceituosa, de forma desarticulada, sem dinheiro, sem casa, sem comida, sem nenhuma condição de se estabelecer”. (IBGE apud RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2006, p. 28).

Não encontramos dados no PNAD que nos apontasse a situação dos negros em relação aos brancos no tocante às profissões, mas consideramos pertinentes indagar aos professores-entrevistados sobre esse aspecto. Utilizamos o mesmo jogo anterior, variando de moradia para profissão que cada grupo exercia. As profissões ilustradas foram: médico, jornalista, ferreiro, costureira, e agricultor. Os professores-entrevistados assim responderam:

Quadro 6 – Profissões

Professor Entrevistado	Respostas	Justificativa
P5	-	As chances maiores são as pessoas de melhores aparências.
P4	A - Ferreiro e B Jornalistas	Os dois rapazes negros vêm de profissão de ferreiros e as duas moças brancas vêm de profissão de jornalista.
P3	A - Ferreiros e B Médicos	Na realidade os negros não exerceriam a função de médicos, as brancas sim.
P6	A - Ferreiros e B Jornalistas	Pela quantidade que eu encontro as brancas normalmente são jornalistas e os negros ferreiros, agricultores.
P2	A - Ferreiros	Você encontra mais negros em

³⁵ Dados retirados da Revista Construir Notícias nº.28, p. 26.

		profissões de ferreiros, não é nem agricultor, é trabalhador num roçado qualquer, empregada doméstica a televisão, inclusive, faz questão de mostrar isso tanto que as empregadas domésticas da novela a maioria são negras.
P7	A - Ferreiros e B Jornalistas	A realidade nos mostra que as profissões de mais prestígio social quem exerce são os brancos. Encontramos pouco negros em profissões como médicos e jornalistas, basta ir aos hospitais e assistir os telejornais para você constatar isso.

Fonte: Entrevista com os professores. São Luís – Ma (Maio, 2006).

Como visto acima, as imagens dos negros e que correspondem à realidade estão fortemente associadas às profissões consideradas de menor prestígio social. De fato, os negros depois de libertos, sem emprego, foram obrigados a aceitar os piores trabalhos possíveis. Tal situação até hoje marca a população negra, embora existam casos que fogem a essa regra de exclusão.

A respeito da escolaridade, os dados revelam que não existem muitas disparidades quanto ao índice de analfabetos entre os negros e não – negros, bem como em relação aos anos de estudo na educação básica. A discrepância é mais acentuada na Educação Superior. Em Salvador, enquanto 14,2% das mulheres negras e 10,6% dos homens negros tiveram acesso à Educação Superior, as mulheres e homens não-negros tiveram 42,4% e 35,3%, respectivamente.

No que diz respeito ao valor do rendimento médio mensal por situação e classes de pessoas de 10 anos ou mais de idade, os dados revelam que 899.831 ganham até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, 940.481 recebem mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo e 599.357 ganham mais de 1 a 2 salários mínimos.

Estes dados reiteram a tese de que as desigualdades econômicas e desigualdades raciais caminham juntas. Embora a PNAD não leve em conta a cor ou a raça ao pesquisar o rendimento mensal que em termos de população residente o maior percentual são de pardos, representando um percentual de 69,6%, posso deduzir que os negros (pretos e pardos) estão entre os que ganham até 2 salários mínimos. Como pondera Carneiro (2005, p. 2), “a pobreza brasileira tem cor: é negra e sofre violência racial, sob olhares indiferentes de grande parte da sociedade”. Daí a inferência de que ser negro equivale a ser pobre.

O PNAD também pesquisou o número de pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas, por raça ou cor, no ano de 2004. A população branca corresponde a 647.976; a preta 160.999; a parda 1.885.741; amarela 15.940 e a indígena 8.767. A quantidade de ocupados se encontra entre os pardos. Isto não significa que todos estejam inseridos no mercado de trabalho e que sejam assalariados. Para o PNAD, pessoas ocupadas são aquelas que estão desenvolvendo qualquer atividade na semana de referência ³⁶.

Dessa maneira, a estrutura inadequada para habitação, o desemprego, as baixas taxas de escolaridade, etc. tornam visíveis as reais condições econômicas e sociais dos pobres brasileiros em contextos que há uma super-representação de negros. Diante desses dados, justifico também a nossa opção pelo multiculturalismo crítico e de resistência tal como o opera McLaren (1997).

Segundo esse autor, no multiculturalismo crítico, a diferença que gera inferiorização é produto de relações históricas, de cultura e de poder. Neste sentido, a desigualdade é uma construção histórica, o que resulta deste entendimento é que as diferenças hierarquizadas dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas. Como raciocina o autor:

[...] precisamos de uma reescrita da diferença como diferença - em relação, seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as condições de igualdade e justiça social. (MCLAREN, 1997, 134).

A mudança pressupõe transformação em esferas mais amplas, por certo, e que não se restringiria somente à escola, mas esta já seria um aporte considerável para se conceber uma nova postura em relação à diferença étnico-racial. Neste sentido, para o entendimento das relações raciais democráticas e simétricas, ainda que em termos ideais, necessário se faz uma escola que forme o sujeito e prime por uma perspectiva de liberdade que coloque em xeque os valores da sociedade capitalista.

Deste modo, ao questionarmos o suposto silenciamento da questão racial no currículo escolar, não o fazemos na tentativa de apresentar uma proposição que determinaria o que seria a autenticidade cultural negra ou que o currículo deveria engendrará-la, mas por entender que os negros, historicamente, têm sido oprimidos, e

³⁶ Semana de referência significa: a semana que foi coletado os dados.

que esta situação poderia ser revertida se a escola como espaço de contra hegemonia afirmasse a diversidade racial na perspectiva da justiça social.

Para entendermos como a escola foi se configurando como espaço de homogeneização cultural, precisamos buscar as bases ideológicas que lhe deram sustentação e evidenciar os pilares dos programas destinados às massas. Deste modo, trataremos no próximo capítulo sobre o modelo educativo que deu conformidade à escola moderna no seu projeto original tentando apreender de que modo tal ideário serve ainda de modelo para fundamentar concepções e práticas na organização pedagógico-curricular, sobretudo da escola campo de investigação onde se desenvolveu esta pesquisa.

4 OS PROGRAMAS EDUCATIVOS DA ESCOLA MODERNA E O IDEAL DE SUJEITO A FORMAR

4.1 O papel da escolarização na formação da identidade do sujeito

Ultimamente, a escola é um tema recorrente tanto nos discursos dos profissionais da educação quanto no de outros profissionais de diversas áreas. Qualquer que seja o foco dirigido à escola, a questão básica que emerge em tais discursos é a indagação sobre o seu papel na sociedade. Para nós, o que interessa mais particularmente é problematizar esse papel enquanto forjadora de identidade seja através do currículo explícito e/ou por meio do currículo real tal como se concretiza na escola.

Ao discutirmos sobre o papel da escolarização na sociedade, geralmente nessas análises, são retomados autores clássicos que se inserem em uma corrente funcionalista, e outros que a percebem como fonte de contradições.

Nossas reflexões serão concentradas nos estudos que analisam a escola a partir de sua vinculação com a sociedade, evidenciando autores que a percebem como uma instituição socialmente construída, e que, portanto, espelha a estrutura sócio-cultural na qual se insere. Sendo assim, sistematiza valores e perspectivas próprias a essa sociedade a fim de preparar os indivíduos para atuar no modelo de sociedade para a qual são constituídos. Sem, contudo, descartar a perspectiva que a considera também como “um local de luta entre a classe dominante e a classe explorada” (SNYDERS, 1981, p. 105).

Não poderíamos discutir as relações entre educação escolar e sociedade sem recorrermos a um importante autor clássico na definição de educação que é Émile Durkheim (1978). Este destaca a natureza e a função da educação a partir da obra “Educação e Sociologia”.

Durkheim (1978, p. 41) concebe a educação como:

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

Desta definição de Durkheim, depreende-se que a natureza específica dessa influência de uma geração sobre a outra consiste em dois aspectos nos quais

os sistemas educacionais são estruturados. Estes se apresentam como “uno” e “múltiplo”.

Podemos entender como múltiplo, o objetivo do sistema educacional que prepara os indivíduos para desenvolverem aptidões particulares e conhecimentos especiais. Daí, porque na visão de Durkheim, a educação não pode ser a mesma para todas as crianças, uma vez que elas estarão assumindo funções distintas na sociedade. Desse modo, a escola desempenhará o papel de diferenciadora na medida em que se encarregará de adequar à sociedade crianças e jovens de acordo com suas aptidões. Eis porque a educação não pode ser a mesma para todo e qualquer indivíduo.

Essa visão de escola desenvolvida por Durkheim está em consonância com os princípios da divisão social do trabalho. Ele vai dizer que ocorre tal fenômeno “porque as cidades se tornam mais densas e geralmente volumosas” (FORACCHI; MARTINS, 2002, p. 35). Isto equivale dizer que há necessidade de uma divisão maior do trabalho em função do crescimento e condensação das cidades.

Interessante destacar ainda, que nas sociedades mais complexas, o grau de especialização é muito grande, fazendo com que se origine a solidariedade orgânica entre os indivíduos que necessitam estabelecer relações de interdependência e de cooperação para realizar as funções sociais.

Por outro lado, Durkheim (1978, p. 39) delimita a natureza da educação ao destacar que: “[...] Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for à categoria social a que pertençam”.

Assim sendo, faz-se necessário do ponto de Durkheim (1978) que a sociedade veicule certas idéias que deverão ser assimiladas por todos indistintamente. Esse seria, portanto, o caráter uno da educação, fazer com que certas idéias sejam incorporadas pelos alunos tais como: a noção de natureza humana, a importância do direito e do dever, da sociedade, do indivíduo, do progresso, da ciência, etc. Idéias essas que conformam um tipo de consciência coletiva, necessária ao funcionamento da sociedade e à consolidação de um “espírito nacional”.

Segundo Durkheim, a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça, fixando de

antemão na alma da criança certas similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva. Depreendemos a partir destes estudos que o fim último da educação é a socialização dos indivíduos.

A idéia-força do papel da educação em Durkheim (1978) é que “a educação é a socialização da criança”. O conteúdo dessa socialização depende de cada sociedade que constrói de acordo com seus interesses, certo tipo ideal de homem. O autor chega à conclusão que o processo educacional cria um homem novo.

Percebemos no contexto estudado, concepções que se aproximam às idéias de Durkheim quanto à prioridade da escolarização como também idéias que se afastam desse ideário. Ao indagarmos sobre o papel da escola na vida dos alunos de forma recorrente, os professores entrevistados se reportam ao papel primordial da família no processo de formação.

Eles destacam a importância da família no processo educacional dos alunos no que diz respeito à formação de valores. Para os referidos professores, a família não tem cumprido o seu papel, o que faz com que a escola fique sobrecarregada em suas tarefas que devem ser voltadas especificamente para a instrução.

Os professores entrevistados manifestam descontentamento quanto à demanda de responsabilidades a partir dos relatos abaixo:

Os professores não dão conta de serem assistentes sociais, psicólogos, pai e mãe desses meninos (P5).

A educação que eles devem ter em casa é diferente da que eles têm na escola. Aqui eles se educam através de Geografia, Português, etc. (P3).

A escola tem um papel menor na inculcação dos valores, o nosso papel é de instruir (P6).

Essa violência dessa criança, ela deve trazer desde casa, da convivência com os pais ou da rua, porque a escola da criança é a rua (P4).

A impressão que a gente tem é que as famílias querem se livrar das crianças, deixarem na escola para ficarem despreocupados trabalhando [...]. No final das contas a gente tem que instruir, ser um pouco pai, mãe, um pouco psicólogo, a gente acaba acumulando várias funções e não dá conta de trabalhar o que deveríamos... que está na construção da instrução formativa (P3).

Esses relatos nos remetem a uma instigante discussão a respeito do valor que se atribui à escola. As falas acima revelam que o papel da escola estaria restrito à instrução entendida como apropriação de uma gama de conteúdos para galgar outros níveis da escolaridade. Neste sentido, o ensino visa atingir certos objetivos

propedêuticos em detrimento do valor formativo que os alunos seguem ao longo da escolarização.

Em outros relatos, os posicionamentos a respeito do papel da escolarização na vida dos alunos já diferem dos anteriores como podemos observar nas falas abaixo:

O papel da escola no processo de formação dos valores é fundamental. A gente sabe que os primeiros passos, as formas de interpretar a realidade, de ver o mundo se faz na escola, lá você tem os primeiros contatos coletivos, sua vida social começa na escola, aí se a escola colaborar para uma cultura excludente a gente não vai mudar nada, mas se tiver uma proposta transformadora, crítica, que construa algo do que está aí é fantástico (P2).

A escola faz dos alunos um ser humano melhor (P1).

A escola através do currículo funciona para igualar todo mundo, os diferentes passam a ser iguais, porque todos devem incorporar os mesmos valores (P3).

Pelo exposto, vimos que existe uma polarização quanto à prioridade no processo formativo dos alunos, porém nas entrelinhas, podemos ler que predomina em tais relatos a visão otimista da escola enquanto equalizadora uma vez que busca dar “instrução formativa” a todos indistintamente.

Nessa discussão, cumpre destacarmos o que subjaz a essa visão de escola: é uma perspectiva redentora na medida em que concebe o processo educacional com o poder na “criação de um homem novo”. Como destacado por P4, as crianças e jovens são violentas, porque o meio as tornam violentas. Neste sentido o que caberia então à escola fazer?

Ao que parece, trata-se da criação de uma “segunda natureza” nessas crianças e jovens. Por esse prisma, vemos uma aproximação das concepções dos professores entrevistados ao ideário de Durkheim. No entanto, também percebemos um distanciamento, pois em se tratando da formação anti-racista, alguns professores entrevistados afirmaram que existem limites do processo educativo no tratamento das questões raciais, uma vez que os alunos já trazem o racismo como valor que está impregnado na família e na sociedade de uma forma geral. Desta forma, a escola não teria esse poder de criar o homem novo, tal como é afirmado por Durkheim.

Com efeito, se a escola se espelha na sociedade tal como preconizada por Durkheim (1978), a escola somente reproduzirá o que está posto por ela. Concebido o processo educacional desta forma, não se teria chance de se criar um

homem novo numa sociedade tão discriminatória tanto do ponto de vista social quanto racial.

Nesta perspectiva, inserem-se algumas visões dos professores entrevistados que ao tratarem da identidade étnico-racial, não a concebem como papel da escola, deixando entrever que a identidade dos alunos já estaria predeterminada, o que caberia à escola somente reforçá-la.

Essa questão da identidade racial está na sociedade, se não muda lá como vamos mudar aqui? (P4).

Se a mídia passa o racismo, o que nós podemos fazer aqui, se os alunos passam a maior parte do tempo em casa assistindo televisão? (P5).

Se a sociedade é muito preconceituosa, ela define aquilo que a escola tem de fazer, assim a escola não tem o poder de mudar nada (P6).

Por outro lado, se concebermos a sociedade e conseqüentemente a escola do ponto de vista de suas contradições e não de sua harmonia, podemos criar possibilidades não de criar um homem novo, mas de conscientizá-lo que ele é sujeito da história. Se preferirmos a visão de harmonia tal como preconizada por Durkheim (1978) estaria justificado, no que diz respeito às relações raciais na sociedade brasileira, o mito da democracia racial.

Em nosso ponto de vista, a escola, principalmente o nosso campo de investigação, pelo contexto em que está inserida precisa fazer com que os alunos “enxerguem” as contradições ajudando-os a refletir de forma crítica sobre o processo histórico vivenciado pelos afro-brasileiros e as condições sociais e econômicas dos moradores daquela comunidade onde está a escola. Mister se faz criar pedagogicamente situações-problemas de modo que os alunos possam tirar suas próprias conclusões se de fato em nosso país vivemos numa democracia racial.

A nosso ver, o mito da democracia racial foi forjado, tendo em vista a afirmação do ideário do estado nacional e a escola foi fundamental na difusão dessas idéias que deveriam ser assimiladas por todos. A esse respeito, podemos recorrer a autores como Guibernau (1997) na medida em que nos fazem antever o quanto há necessidade da escola estabelecer alianças com o ideário do estado nacional³⁷.

³⁷ Segundo Guibernau (1997, p. 56), o estado nacional é um fenômeno moderno, caracterizado pela formação de um tipo de estado que possui um território demarcado, e que procura unir o povo submetido a seu governo por meio da homogeneização, criando uma cultura, símbolos e valores comuns, revivendo tradições e mitos de origem ou, às vezes inventando-os.

Ao analisar o poder do estado nacional Guibernau (1997) se situa entre os que o identificam entre outros poderes, o de controlar a educação como meio necessário para a reprodução ou modificação da cultura. Neste sentido, o estado moderno concebe a educação como crucial na homogeneização da população do estado.

Anterior ao controle da educação pelo estado, a Igreja é que detinha o monopólio na função de organizar e difundir de forma sistemática um quadro de valores e de comportamentos adequados aos interesses político-econômicos das forças dominantes. (FERREIRA, 2005). Desse modo, a instrução se reservava aos clérigos, os quais comandavam as escolas na Europa, localizadas em mosteiros, catedrais e igrejas paroquiais tal qual como ocorrera também no Brasil.

O desenvolvimento do comércio e da cidade cria a necessidade do ensino mais adequado à vida secular. A proliferação das escolas foi se dando entre outros fatores à medida que a burguesia foi se afirmando. Com efeito, a emergência da escolarização está atrelada ao crescimento comercial, com o desenvolvimento das cidades, com o aumento da burguesia e com a capacidade de se impor como força social e política (FERREIRA, 2005).

Em se tratando do contexto mundial, o processo da Revolução Francesa³⁸ foi importante para o desenvolvimento do sistema nacional de educação. A Constituição da República em 1791 estabeleceu a organização de um sistema de instrução pública gratuita, comum a todos os cidadãos, a fim de possibilitar o acesso aos saberes indispensáveis a todos os homens.

Como afirma Guibernau (1997), a educação deveria preencher as necessidades do recém-criado estado moderno. Sua difusão que vai se dar, sobretudo a partir do século XIX, foi fundamental na configuração da consciência nacional.

Observa-se, por conseguinte, que a formação histórica dos estados nacionais tem como meta gerir o processo de uniformização da pluralidade a fim de tornar homogênea a diversidade sócio-cultural, lingüística e racial das nações.

³⁸ Esta criou “o primeiro sistema abrangente de educação nacional para fazer surgir novas gerações e cidadãos virtuosos e patrióticos. Percebeu-se que só uma educação comum podia realizar a unidade da pátria e a união de seus cidadãos” (KOHN apud GUIBERNAU, 1997, p.64).

Partindo desse pressuposto, é procedente a definição do estado-nação³⁹:

Enquanto um outro legado da modernidade, [...] é o movimento de defesa da igualdade de direitos, com ênfase na Revolução Francesa a qual levou a considerar os diversos grupos humanos como 'povos', como nações. Buscava-se um pretensão coletivo, operava-se uma universalização no conceito de povo e de nação, desconsiderando-se as especificidades e as diferenciações culturais. (FERREIRA, 2001, p. 25).

Para que os sujeitos possam desenvolver esse processo de identificação com as comunidades nacionais, são forjados símbolos e rituais que se constituem como fatores decisivos na criação da identidade nacional (GUIBERNAU, 1997, p.91).

Deste modo, a proposta de formação dos estados nacionais e o projeto da modernidade articulado com o projeto educacional, levaram a cabo o “estabelecimento de um espaço hierarquizado em que se define o que vai ser caracterizado como verdadeiramente nacional e o que vai ser excluído desta compreensão” (COUTINHO apud KREUTZ , 1998, p.10)

Analisando o contexto histórico em que essas idéias vieram à tona, o que foi legitimado como nacional correspondia à cultura dos grupos que detinham o poder, os quais construíram uma história das nações, a partir da ótica dos vencedores.

Para Kreutz (1998, p. 8) o ideário iluminista⁴⁰ como um braço da Revolução Francesa defendia que o sistema educacional teria que ser submetido ao controle do estado, tendo-se como referência um estado comprometido com a visão do 'moderno', do 'laico', e com valores descritos como 'civilizados', 'iluminados'.

Acrescenta Kreutz (1998, p. 9), que:

O processo educacional e escolar foi acionado em função desta perspectiva de laicidade e de universalização. Independentemente de origem social e cultural, de experiências vivenciadas, o aluno era simplesmente aluno, e a escola era simplesmente escola. Os reflexos de se conceber o processo educacional foram marcantes no sentido de retratar muito pouco a diversidade e a complexidade. O discurso nacionalista é um exemplo disto, pois, ao fundir o significado de nação com o de pátria, forçou uma homogeneização a partir de certos núcleos de adesão, realizando um movimento complementar de integração e exclusão ao descrever grupos, ao impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la [...].

³⁹ A referida autora utiliza o termo estado-nação tendo como referência o conceito de estado nacional tal como formulado por Guibernau.

⁴⁰ O Iluminismo afirma que pela razão o homem pode constatar a liberdade e a felicidade social e política (a Filosofia da Ilustração foi decisiva para as idéias da revolução Francesa de 1789) (CHAUI, 1994).

Neste sentido, o papel do sistema escolar inserido num contexto ritual e simbólico forjado pelo estado-nação, apresenta como objetivo fazer com que as pessoas absorvam o mesmo passado histórico, os mesmos costumes e os mesmos valores. Tudo isso faz com que tenhamos uma mesma identidade cultural e como consequência se forme uma consciência nacional.

De acordo com Durkheim, cada sociedade cria o ideal de homem que quer formar. Logo, para cada sociedade a educação é o meio pelo qual ela prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência. (DURKHEIM, 1978 p.9). Esse ideal passa a ser, portanto, o eixo educativo que deve ser incorporado pela escola.

Consideramos pertinentes as análises do autor francês sobre a vinculação entre sociedade e a educação escolar. Porém, o que questionamos é a forma como ele concebe essa vinculação, deixando transparecer que é uma vinculação mecânica, não existindo vias de mão dupla e sim de mão única. Deste modo, a sociedade determina e a escola executa, é a sociedade quem vai decidir o eixo educativo e quem estiver no comando da mesma, conseqüentemente, decidirá o tipo ideal de sujeito a formar.

Sabemos que Durkheim, via a sociedade como um todo orgânico e não a partir de seus antagonismos. Daí, porque vemos limites em suas análises como aportes para conceber a escola desempenhando o papel político de afirmação das diferentes identidades culturais em particular a étnico-racial.

A seguir, veremos como algumas idéias, incluindo entre estas as de Durkheim (1978), como de outros autores clássicos como Kant (1996), foram dando conformidade aos programas educativos da escola moderna no seu projeto original tendo em vista a formação de uma identidade universal sem deixarmos de nos remeter também a outros projetos como contraponto a tal ideário.

4.2 (Re) pensando o ideal de sujeito no modelo educativo da escola moderna

Para compreendermos o programa educativo da escola moderna e sua proposta de formação do homem universal, uma incursão histórica ao seu contexto originário nos parece indispensável.

Vimos em páginas anteriores, as principais idéias colocadas na conformação do ideal de sujeito na modernidade. Cabe, agora buscarmos as

relações de tais idéias com a emergência da escola pública. Esta desempenhou um importante papel como agente necessário para a formação de uma identidade cujos princípios foram assentados na idéia de cidadania, de igualdade, de uniformização, de integração para a conformação ao ideário nacionalista.

Nesse ideário, foi sendo construída a confiança no valor da cultura e da educação, os quais se constituirão como os alicerces do programa educativo da modernidade. (SACRISTÁN, 1999, p. 147).

Demarcamos, portanto, a caracterização da escola, tomando como ponto de partida a sua gênese, evidenciando algumas finalidades que se constituirão como o programa educativo da Modernidade.

A escola pública, enquanto legado da modernidade, é estabelecida depois do século XVIII; ao longo do século XIX e início do século XX foi criada como instituição social, para assegurar de forma sistemática um conjunto de aprendizagens necessárias para um determinado tempo, contexto e setor da população (ALARCÃO, 2001, p.117).

Desta caracterização da escola na sua gênese decorrem, dentre outras idéias, a de que a criação da escola está ligada à necessidade de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e certa hierarquia de valores. Deste modo, existe uma relação funcional e histórica da escola com a sociedade em que surge e se desenvolve. Isto implica dizer que a escola tem funções sociais a cumprir e estas se realizam por meio das finalidades educativas emanadas da sociedade, como dito anteriormente.

Smelser (apud GOODSON, 1999, p.33) fornece os aportes históricos para análise das relações entre escola e sociedade moderna. Os referidos autores comentam que:

[...] na família pré-industrial de um artesão, os próprios pais são responsáveis por ensinar aos filhos as habilidades ocupacionais mínimas, bem como por formá-los no plano emocional durante os primeiros anos de vida. Quando uma economia crescente estabelece exigências para maior instrução e melhor habilitação técnica, a pressão exigida sobre tal família multifuncional é no sentido de que ela ceda lugar a um novo e mais complexo conjunto de programas sociais. Surgem instituições educacionais estruturalmente distintas, e a família começa a passar para essas novas instituições algumas de suas tarefas educacionais.

Desse modo, a emergência da sociedade industrial contribuiu para a divisão das funções da escola e da família. A escola foi encarregada de prover aquelas aprendizagens que não caberiam mais às famílias. Estas passaram parte de

suas responsabilidades em relação à educação dos seus filhos para o Estado, através das instituições escolares. Com efeito, lemos em Goodson (1999, p. 33), “[...] que com o triunfo do sistema industrial, a concomitante dispersão da família fez com que esta cedesse os seus papéis à penetração subsequente da escolarização estatal [...]”.

Thompson (apud GOODSON, 1999, p. 40) analisa que a partir da Revolução Francesa o Estado foi penetrando cada vez mais na organização escolar. Ele atesta que:

As atitudes em relação à classe social, cultura e educação popular tornaram-se rígidas após a Revolução Francesa. Durante mais de um Século, a maioria dos educadores da classe média não podia distinguir o trabalho de educação do trabalho de controle social. Ora, isso acarretava, muitas vezes, repressão ou negação da experiência de vida dos seus alunos, expressa em dialeto inculto ou em formas de culturas tradicionais. Daí, a educação e a experiência recebida entravam em desacordo [...].

Tendo em vista tais necessidades como salientado por Sacristán (1999), os currículos escolares serão nutridos por aquilo que se julgar como relevante para se dar cabo às demandas do contexto social. Daí porque os conhecimentos, os valores veiculados pela escola não são proposições desinteressadas, a escola é chamada a servir a um determinado projeto cultural.

Em se tratando, do programa educativo da modernidade, este se encarregou de propagar um modelo cultural que tem na filosofia por meio de Kant (apud SACRISTÁN, 1999) a sua idealização. É pela educação que o homem deverá ser disciplinado, cultivado, ter civilidade e moralização.

Na obra “Sobre a Pedagogia” lemos em Kant (1996, p.37) que a educação tem por função:

[...] Instruir o homem para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Esta formação lhe dá valor em relação a si mesmo, como um indivíduo. A formação da prudência, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Deste modo, ele aprende a tirar partido da sociedade civil para os seus fins, como a conformar-se com a sociedade. Finalmente, a formação moral lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana.

Uma outra finalidade atribuída à educação que corresponde mais aos tempos atuais, é a preparação prática e profissional dos alunos. Este seria o quarto princípio que junto com a instrução e o ensino, a moral, a prudência e a civilidade completariam os fins primordiais da educação. Esses princípios têm a ver com um modelo cultural que a sociedade moderna tenta imprimir através da escola, para a

qual as idéias de Durkheim foram igualmente importantes para a conformação do citado modelo.

Deste modo, os quatro tipos de motivos fundamentais que permeiam os currículos nos momentos atuais, quais sejam:

A reprodução ou transmissão da cultura objetiva – a tradição codificada disponível, formadas pelo conhecimento, pelas formas estéticas, pelas diversas habilidades, etc. - assim como a dos métodos para criá-las e as atitudes e os valores para revisar ou criar tudo isso; O cuidado e o desenvolvimento e a consolidação da personalidade global do sujeito imaturo, deixado nas mãos da educação escolar (versão atualizada e suavizada do disciplinamento); A socialização desse sujeito como cidadão e membro de uma sociedade (sob a direção Kantiana de uma moral autônoma, leiga); a preparação para sua participação eficiente nas atividades produtivas, reais ou possíveis, da sociedade presente ou futura. (SACRISTÁN, 1999, p. 149).

As finalidades atribuídas à educação viriam a ser concretizadas por meio do currículo escolar. Ele é a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a “cultura” de uma sociedade; perpetuando-a como produção social garantidora da especificidade humana.

O autor acrescenta que o ideal democrático tem como premissa a idéia de universalização desses bens. Ser culto, ser um bom cidadão com personalidade adequadamente formada, ser um bom trabalhador, eis as expectativas que orientam os sistemas educativos e, portanto, dão sustentação à constituição do pensamento sobre educação.

Os relatos abaixo são ilustrativos sobre a visão da instituição escolar como “salvadora” na medida em que afirmam:

A gíria é a língua que eles mais usam [...], mas geralmente na escola se trata de melhorar um pouco [...] (P4).

É a linguagem da escola, que nós ensinamos pra ele, porque se ele for conversar com uma pessoa que não tem nenhuma cultura, sentadinho aí na praça [...] talvez até uma coisa mais alta que eles aprendem aqui em sala, o outro já não entende [...] (P 7).

As falas acima reverenciam o sentido mais comum de cultura que está impregnado na sociedade: o de que o sujeito que tem cultura, é aquele que cultiva a inteligência, as artes e o conhecimento presente nos livros. Sendo a escola o espaço reservado para transmissão dessa cultura denominada de “cultura erudita”⁴¹.

⁴¹ Embora se saiba que existe toda uma polêmica em torno desse conceito em oposição ao de cultura popular não enfoco essa discussão porque não é colocado como objetivo das análises que norteiam esta pesquisa.

Esses relatos tornam patente que predomina, entre os sujeitos pesquisados, a idéia de que as práticas curriculares devem se voltar para a formação do cidadão numa perspectiva universal. Para se chegar a esse ideal de homem que se quer construir, perpassa-se pela apropriação de um determinado legado cultural, que se julga legítimo.

Esses discursos dos professores entrevistados como citado em páginas anteriores, ainda que de forma inconsciente, estão embasados nos preceitos do programa educativo da escola moderna. Em relação ao programa, são procedentes as análises de Sacristán (1999, p.152).

Uma função tão importante da educação exigia que se tivesse à disposição um resumo ou objetivação daquilo que é reproduzido: uma representação consciente de um “legado” aceito como tal, que pode ser implícito em relação a muitos de seus conteúdos, que se molda na seleção de obras de referência, de textos fundamentais, de livros textos e, já que os Estados intervieram na organização do sistema escolar, também nas disposições legais. O conceito que expressa essa objetivação foi o de cultura, sendo que a sua propagação equivale à educação.

Vale ressaltar que a concepção moderna de cultura, acima comentada, é tributária de uma noção inspirada na visão de Herder que começou a se configurar no Século XVIII. Segundo Bueno (apud SACRISTÁN, 1999, p.153), essa visão deixa para educação duas idéias fundamentais: a) [...] a cultura é algo objetivo, externo a cada ser humano que representa “o melhor de sua história” e, por isso, vale a pena que continue a ser reproduzida; b) [...] a de que o indivíduo dignifica-se e aperfeiçoa-se com a apropriação deste legado. (Sobre as concepções dos professores entrevistados sobre cultura ver p. 62 e 92).

Assim, a continuidade do legado cultural, graças a sua reprodução, realiza-se toda vez que ocorre a formação no plano subjetivo. Ser culto é possuir cultura, um valor acrescentado à natureza humana, porque a cultura é considerada valiosa.

O efeito prático da substantivação moderna de cultura foi o de elevar suas objetivações à categoria de realidade espiritual universal que vale a pena difundir, porque contém a potencialidade da dignificação humana. Um processo que não ocorre no vazio, mas dentro de determinado emaranhado de relações sociais que age na depuração, na seleção e na hierarquização dos produtos culturais.⁴²

⁴² A idéia de cultura baseada no pensamento europeu, cujas raízes provinham da Grécia clássica passou por um processo de expansão desse legado a outros povos, acreditando-se passar de uma herança superior.

O potencial dignificador atribuído à cultura escolar, tornou-se bandeira do pensamento progressista, impulsionando a escolarização universal em níveis elementares: a cultura humana universal, por sua capacidade dignificadora, devia ser para todos os homens, acima das individualidades e das diferenças de origem.

Neste sentido, a escola se torna uma grande aliada na construção do mundo moderno, haja vista que ela foi chamada a assumir o papel de:

[...] grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, na formação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – e assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum [...]. (VEIGA NETO apud COSTA, 2003, p. 104).

De acordo com Sacristán, essas são as bases que sustentam, apesar das diferentes matizes que se queira, o legado da modernidade em educação. Eixo este que aparece nos discursos dos professores entrevistados:

Procurar fazer com que esse aluno adquira hábitos, valores. Fazer com que possa responder pelos seus atos, que possa exigir seus direitos e que possa também conhecer os seus deveres dentro da sociedade (P3).

[...] Nós professores temos o compromisso [...] de construir boa gente (P5).

[...] boa gente que tem uma retidão comportamental (P6).

Nesses relatos, entre outras funções, destaca-se o valor moral como objetivo a ser cumprido pela escola. Com efeito, a educação escolar é herdeira dos preceitos humanistas da tradição iluminista. Os que elaboraram o programa educativo da modernidade e os que o seguem estão convictos de que caberia à escola ajudar na formação de um ser “humano melhor”. Nesse processo, cabe então antever que existe um tipo de humano não desejável, o qual a escola tem de banir, o que confirma a sua função homogeneizadora.

Como diz Touraine (apud SACRISTÁN, 1999) na orientação ilustrada:

A escola deve construir um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura para o progresso, ao mesmo tempo por meio do conhecimento e por meio da participação em uma sociedade fundada nos princípios racionais. Aquele que ensina não é um educador que intervém na vida privada das crianças, que não devem ser mais do que alunos; é um mediador entre eles e os valores universais da verdade, do bem e do belo.

Cabe salientar que subjaz a essa orientação uma mensagem universalizadora e como tal deixou de fora grupos importantes como das mulheres, dos negros, dos homossexuais, etc. O que a nosso ver é até um contra-senso, na

medida em que o referido ideário traz como slogan a liberdade e a autonomia. Cabe ressaltar que não nos opomos ao pensamento ilustrado. Posicionamo-nos a favor de paradigmas curriculares que levem em conta conteúdos considerados da cultura local no sentido dos alunos poderem efetivamente se tornar sujeitos autônomos a partir do respeito às suas singularidades. Não estamos querendo dizer com isso que se ficará restrito ao horizonte contextual local dos alunos, mas é preciso ampliar o entendimento da chamada tradição cultural, incluindo nesta os interesses de todos.

Os discursos pedagógicos atuais têm enfatizado sobremaneira que uma pedagogia culturalmente relevante não é aquela que restringe conhecimento formal a ser trabalhado pelo aluno àquele diretamente relacionado à experiência cultural do aluno. Mas, aquela que apoiada na experiência cultural possa alargar o conhecimento formal.

A experiência cultural do aluno é um tema importante também para Sacristán (1995, p. 89-90). Para ele, a escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mente sem outros significados prévios como atesta na transcrição abaixo:

[...] Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora das escolas [...] Ressaltar o valor e a força do currículo extra-escolar deve servir para os educadores moderarem as expectativas de seu poder de intervenção a partir da escola, fazendo com que a perspectiva multicultural seja formulada a partir de coordenadas mais amplas que as do currículo escolar, com frentes de atuação muito diversas, e com que proponham estratégias didáticas que vinculem o conhecimento escolar relativo ao tema que nos ocupa com as aprendizagens de origem externa à escolaridade.

Desta forma, reafirmamos o conceito de cultura como aquilo que inclui: conhecimento, crenças, expressões folclóricas, usos da vida cotidiana, etc. Esta acepção rompe com o conceito acadêmico de cultura, não no sentido de excluir os conteúdos acadêmicos selecionados entre os conhecimentos classificados nas disciplinas consideradas tradicionalmente como relevantes e sim incluir todos os conteúdos possíveis no currículo.

É nesse sentido, que as escolas atuais são chamadas a assumir desafios, entre os quais, articular as experiências vividas no cotidiano do aluno e os saberes veiculados pela escola. A Pedagogia atual vem problematizando muito a importância

da contextualização dos saberes escolares, da necessária conexão entre o que denomina de cultura escolar com a cultura vivida⁴³ do aluno.

Alguns relatos como o reportado abaixo, revelam práticas pedagógicas que buscam associar os saberes veiculados na escola ao contexto social dos alunos. Neste sentido, há uma abertura pontual da escola para trabalhos que se relacionam mais diretamente às experiências que os alunos trazem de seu bairro, de sua comunidade, de sua casa, etc.

A gente, inclusive aqui na escola, nós temos uma feira cultural que a gente vai trabalhar em novembro sobre o bairro da Liberdade, que é um dos bairros de maior quantidade de negros, que eu sou daqui (risos), eu já estudei um pouco, é um bairro muito antigo, que eu conheço um pouco a história e a gente vai trabalhar a questão do Reggae Roots, é que foi o que teve a maior força até hoje, a questão do reggae. Quando se fala em reggae, se pensa no bairro da Liberdade.

Percebemos uma pequena, mas relevante preocupação com o direito à diferença, uma vez que a escola considerou relevante quebrar as estruturas curriculares, incluindo em seus currículos programas que incorporassem as experiências singulares dos alunos sem perder de vista também àquilo que é considerado como conteúdos universais. Observamos que esse tipo de prática curricular pode criar formas de consciência e resistência de modo que leve os alunos a perceberem os antagonismos da sociedade.

Essa forma de organização do currículo escolar, além de romper com o modelo taylorista de organização dos conteúdos escolares, tenta superar a visão de que a escola é apenas um veículo de transmissão da ideologia dominante. Sob tal perspectiva, ela só teria como função formar para o mercado de trabalho, reproduzindo assim a estrutura capitalista.

Concordamos, por outro lado, com que assevera Snyders (1981, p.105):

A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objectiva de luta.

⁴³ A cultura vivida [...] se evidencia na cotidianidade, nas particularidades de alguns grupos humanos, que em um determinado ambiente existem buscando a solução de problemas a luz da experiência acumulada na convivência com a casa, a rua, a igreja a vizinhança, a fábrica etc. (PAIXÃO).

Com efeito, os projetos interdisciplinares como as “feiras” culturais são alternativas de tratamento dos conteúdos escolares que podem fazer emergir outros significados quanto à sua realidade social, engendrando desta maneira um processo de emancipação. De nossa parte, consideramos plenamente possível conciliar o direito à diferença sem, contudo, esquecer que não devemos abandonar a “bandeira” da igualdade.

Com efeito, como afirma Sacristán (1999, p.185): “[...] este é, hoje, o grande desafio da universalidade moderna revisada: transmitir a riqueza da pluralidade existente no sistema cultural, que não pode ser inserida dentro das fronteiras de um território, de um povo ou de uma etnia, e ver como vai sendo articulada”.

Diante dessa retrospectiva histórica, vimos que o projeto da escola moderna em seu contexto originário não visou desenvolver programas com vistas a reconhecer e respeitar as diferentes identidades, o que nos faz questionar os discursos de igualdade que estão na raiz de tal projeto.

Trazendo o debate acerca das diferenças para o contexto brasileiro, os negros ao lado dos índios, ao longo da história do país, têm sido os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, suscitando questões com relação à cidadania, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir. Em face dessa argumentação que voltaremos no capítulo seguinte a problematizar a identidade e a diferença étnico-racial no currículo escolar. Como a escola-campo de investigação tem tratado essa questão?

5 IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL: uma aproximação aos programas curriculares

Elaboramos este capítulo com o objetivo maior de captar a forma como é tratada a questão da identidade e da diferença étnico-racial racial com relação ao segmento negro em alguns componentes curriculares. Considerando que se a intervenção pedagógica dos professores é influenciada pelo modo como pensam e agem, é fundamental analisar o modo como eles constroem outros conceitos que giram em torno do currículo, bem como o significado deste tanto para os professores quanto para o seu campo teórico. Neste estudo, problematizamos também as suas modalidades organizativas. Posteriormente, tivemos como escopo, captar a forma como eles modelam os conteúdos referentes à questão acima referida.

Deste modo, buscamos organizar tais análises em dois eixos que consideramos necessários ao tratarmos de currículos e de programas: o primeiro diz respeito como os professores significam a escola em relação ao conhecimento, ao bairro e ao currículo buscando estabelecer um diálogo entre este último com as teorias.

O segundo focaliza a questão das disciplinas no trato com a questão da identidade e da diferença étnico-racial. De forma específica na disciplina de Geografia, tentamos captar como esta trata os conhecimentos sobre o tráfico de negros e da escravidão, e da diáspora africana⁴⁴, e a contribuição desses acontecimentos na construção do espaço geográfico brasileiro. Na disciplina de História, investigamos as perspectivas dos professores quanto aos conhecimentos históricos desses acontecimentos, bem como sobre o Continente africano, observando o papel da disciplina no processo de afirmação das diferentes identidades étnico-raciais.

No que concerne à Língua Portuguesa de forma mais específica na Literatura, tentamos captar de que forma é inserida, nesta área, a presença do negro tanto no que diz respeito à literatura sobre ele quanto à literatura produzida por eles. Tentamos captar ainda sobre a utilização da oralidade enquanto um aspecto da

⁴⁴ Extraída dos antigos termos gregos *dia* (através, por meio de) e *speirō* (dispersão, disseminar ou dispersar). (CASHMORE, 2000, p.169). A partir da etimologia da palavra utilizamos esse termo como a dispersão dos povos africanos pelo mundo de forma especial no Brasil em virtude do colonialismo europeu no continente africano.

língua de resgate da cultura afro-brasileira, bem como as influências africanas no português brasileiro.

5.1 Outros conceitos e os significados de currículo no dito dos professores e no campo teórico

A mensagem da modernidade em relação ao sujeito é que este é agente livre para intervir no mundo natural e social. A ferramenta necessária para que o ser humano possa se transformar é a formação através da qual ele pode dar sentido e direção às suas ações. Esta foi a mensagem do movimento iluminista, o qual destacava o conhecimento como senha para ter acesso à dignidade. Considerando que o sujeito é um ser que se torna sujeito pela cultura como assinala Sacristán (1999, p. 163), ter dignidade significa ser possuidor do legado cultural.

Nesse processo, a escola é a instituição que vai ser indispensável na sociedade de modo que construa o ser humano a partir de uma determinada idéia de sujeito. Como assinalamos anteriormente, a idéia de sujeito construída na modernidade tem como fundamento a idéia de ser autônomo, livre e racional. Este é um legado sobre a idéia de escola como criação da modernidade.

Tendo em vista o entendimento de que a forma como se concebe o papel da escola vai definir o tipo de conteúdo que se considera mais importante para ser “transmitido” aos alunos, consideramos conveniente indagar inicialmente aos professores-entrevistados como eles percebiam o papel da escola Mário Andreazza no contexto onde a escola está inserida e os significados atribuídos ao conhecimento e ao currículo.

Uma entrevistada destacou o papel de proteção que a unidade escolar tem na vida dos alunos (as) e do bairro: “Escola serve muito mais para proteger. Escola é uma grande mãe [...] (risos) local onde se sentem nivelados”.

Interessante ressaltarmos esse discurso sobre a função da escola enquanto protetora, pois as crianças e jovens estão passíveis à pressão psicológica devido aos casos de violência com que se depararam no dia-a-dia no contexto do bairro. Essa é uma visão um tanto ingênua da escola uma vez que a isola do contexto social.

Porém, ao mesmo tempo em que anuncia esse possível caráter neutro da escola, uma professora, ao comentar de forma jocosa que a mesma seria uma

“grande mãe”, parece não estar muito convencida de que essa instituição realmente concretiza esse papel. Neste sentido, percebemos que entre os discursos construídos e a validade dos mesmos existem certas ambigüidades.

Em que consistem essas dubiedades? Ao que parece, a escola se apresenta como uma “grande-mãe”, na medida em que ela demarca no espaço do bairro um lugar onde as crianças estão protegidas, espaço onde nem todos estão autorizados a entrar: os “selvagens”, “os bárbaros”, “os primitivos”. É como se naquelas horas em que as crianças e jovens estão na escola elas estivessem a salvo das suas realidades, livres das cenas de violência das ruas e de suas casas.

Contudo, a professora entrevistada ao expressar o termo a “grande-mãe” também o faz de maneira que deixa antever que a escola é um espaço de contradições. Ao mesmo tempo em que ela protege, utiliza o mesmo artifício da violência psicológica.

Ainda que a professora não se reporte de que forma a escola promove a violência psicológica, mas em outro contexto da entrevista, ela tece severas críticas à forma como os conteúdos são veiculados na escola, ao processo de seleção dos conteúdos escolares, etc.

Outros relatos assim se manifestam acerca da função da escola:

A escola tem a função de formar cidadania, políticos, pessoas que saibam lidar no dia-a-dia.

A função da escola é instruir é educar formar o cidadão [...].

Esses dois relatos pelo que podemos observar atribuem à escola o papel fundamental na formação da cidadania. Essas acepções apregoadas são alusivas ao sentido etimológico da palavra cidadão como aquele que participa no processo decisório de sua cidade. Para tanto, as falas denotam que uma condição básica para essa atuação, é se apropriar dos conhecimentos escolares, ou seja, ser alfabetizado, entendido no seu sentido amplo.

Uma questão que para nós é fundamental e que voltaremos a ela em nossas conclusões: Pode-se afirmar que a escola Mário Andreazza efetivamente contribui para a formação da cidadania, se ainda não promove a “justiça curricular”?

Um outro professor entrevistado refere-se à escola de modo que a mesma deva trazer os conceitos básicos do que é a nossa cultura para que se possa reproduzi-la e preservá-la.

Esse relato corrobora a idéia da preponderância da escola no processo de socialização da cultura, o que vai coincidir com a visão de Sacristán (1999), ao analisar que o fenômeno da escolarização universal reforça a presença das instituições escolares na sociedade, na cultura e na vida dos sujeitos. O mundo escolar, segundo este autor, propaga formas de entender e de projetar a vida pessoal e social.

Outro se dirige à escola da seguinte forma: principalmente essa escola de periferia, é a língua que eles mais usam [...], mas geralmente na escola se trata de melhorar um pouco (P7). Neste relato é visível o sentido pejorativo como a professora entrevistada percebe a realidade local, manifestando a imagem negativa do que é periferia. Isso deixa antever que no seu ponto de vista, as escolas, entre elas a escola Mário Andreazza, que estão situadas em um bairro como a Liberdade servem para arrancar os sujeitos de sua condição de inferioridade que está demarcada pela situação espacial. Percebemos que o uso do termo periferia está colocado no sentido de oposição àquilo que é central.

Em nossa concepção, tal afirmação silencia a “cultura vivida” dos alunos uma vez que coloca a escola em um pedestal maior, pois trata de trabalhar a língua considerada superior. A professora entrevistada reconhece que a escola é importante, porque serve para trabalhar um tipo de “cultura”. Deste modo, predomina em sua concepção, a visão etnocêntrica, pois hierarquiza os conhecimentos veiculados na escola e aqueles que são veiculados na comunidade.

No nosso entendimento a escola deve fazer com que os alunos se apropriem da chamada “cultura letrada”, no entanto, não deve rechaçar outras formas de comunicação que partem do contexto social mais amplo.

Ademais, se os professores entrevistados reconhecem que no bairro da escola a população é constituída majoritariamente de pessoas negras, e se a professora entrevistada tem essa visão estereotipada do meio social em que os alunos vivem, é possível inferir que ela pensa que os negros precisam dos conhecimentos trabalhados pela escola para obter o considerado padrão cultural.

Neste aspecto, posicionamo-nos criticamente em função daquilo que é considerado como padrão cultural. Defendemos a perspectiva que advoga o acesso de todos no processo de apropriação dos conteúdos que foram historicamente acumulados pela humanidade. Entretanto, a questão que se coloca aqui é que conhecimentos são esses, quem os legitimou.

Em outros relatos, mais uma vez é reforçado o papel da escola, mas no seu sentido seletivo e propedêutico do que em seu papel na formação integral do aluno, senão vejamos:

Só que para eles serem reconhecidos em alguns campos da sociedade é necessário que eles tenham esse conhecimento que é passado pela escola. [...] ela vai fortalecer [...] vai dar aquele suporte, aquela educação [...] dando um rumo, dando um norteamento [...] para eles fazerem um concurso [...] chegarem à faculdade.

Eu penso que a escola ela é importante sim, ela vai formar o aluno, porque o mundo é competitivo demais. Ele precisa vir, ele precisa estar aqui para aprender. Eu falo da importância desse conteúdo [...] Quando eu defendo esses conteúdos cognitivos é que eles vão ser cobrados, o mundo é competitivo, ele vai precisar disso. [...] pra ele poder reagir com essa coisa, com todos esses percalços da vida, é com todos os desafios, é com todos os preconceitos, saber desmistificar [...]. Então, ele vai ter esse poder, que ele absorveu na escola. [...].

Deste modo, predomina entre os professores entrevistados a concepção de escola enquanto promotora de uma identidade universal entendida como aquela que sirva para aluno se inserir na estrutura social. Predomina, portanto a visão do princípio da “igualdade antidiferencialista”, uma vez que é acentuado prioritariamente o acesso àquilo que é legitimado como conteúdos culturais universalmente válidos.

Dessa concepção predominante sobre o papel da escola, decorre o entendimento sobre o que é o conhecimento e conseqüentemente o que é considerado como conteúdo de aprendizagem. Consideramos relevante abordar esse tema em virtude do que coloca Sacristán (1998, p. 181), ao informar que a epistemologia implícita [...] o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros, a se divertir com atividades diversas, [...] etc.

Com efeito, a forma como se concebe o conhecimento determina a forma como se estrutura os conteúdos e a organização escolar. Partindo dessas premissas, abordamos junto aos professores os significados atribuídos ao conhecimento e sua relação com os conteúdos escolares para tentar captar os critérios por eles utilizados para selecionar os referidos conteúdos e conseqüentemente a organização curricular.

Em nosso universo de professores entrevistados vimos que as posições se diferenciam frente ao problema do conhecimento. Na fala de P5, ela diferencia dois tipos de conhecimentos: o informal e o científico. Senão vejamos:

O conhecimento vem de várias formas, vem naquela coisa que você não está se dispondo a aprender que é o conhecimento informal que você vai aprendendo informalmente e se você desenvolve junto concomitantemente com esse conhecimento que não está ali organizado, sistematizado a gente se faz uso de um conhecimento em cima de livro, das experiências e que vai descobrindo os conceitos, as teorias a gente vai se tornando um conhecedor com profundidade, vai tendo um conhecimento da vida, do mundo, o porquê de tantas coisa. E o conhecimento é sabedoria se você tem conhecimento de um assunto especificamente, mais conhecimento de mundo, às vezes você não sabe organizar, mas sabe falar com coerência sobre coisas é um conhecimento. Agora conhecimento científico você vai ter em cima de trabalhos e estudos científicos isso é um conhecimento científico ele só vai embasar mais aquele conhecimento que você vai tendo através de experiências vividas, a partir de observações e você no final de tudo amarra. Conhecimento para mim é saber, ainda mais se ele abarcar uma gama maior de vários conhecimentos, as ciências elas são uma só que ela se polarizou se partiu em tantas exatamente porque a tecnologia avançou o mundo está globalizado, existe um poder muito grande de países que dominam os outros e assim cada pessoa adquire uma compreensão de mundo nesses termos já é uma pessoa culta.

Neste relato, percebemos a preocupação em destacar que existe o conhecimento informal e o sistematizado. P5 deixa nas entrelinhas que o primeiro é produzido nos mais variados espaços e o segundo que é organizado, desenvolve-se no âmbito da ciência e é este conhecimento que é considerado valioso, que deve servir de referência para a escola. Ainda que, explicitamente, a professora entrevistada não sobreponha um ao outro, é perceptível a ênfase que atribui ao conhecimento científico.

As professoras entrevistadas abaixo já estabelecem a relação direta entre conhecimento científico e conteúdos escolares. Para P3 e P5 os conteúdos são:

[...] conhecimentos científicos que se deve adquirir ao longo da nossa vida estudantil, isso vai variando de acordo com a serie que geralmente ta relacionado com a questão serie idade, você tem que ir aprendendo e se possível geralmente não acontece assim manter esse conhecimentos para séries posteriores (P3).

É todo o assunto que você vai ter que ir passando para os alunos sobre clima, sobre o sistema capitalista, a queda da união soviética, a revolução de 1917, a queda da bolsa de valores isso são conteúdos e conhecimentos que estão ali, você me perguntou a um tempo atrás sobre colocar mais alguns conhecimentos acredito que tem conhecimentos que não são necessário, por exemplo colocar aqui em São Luís pra ser uma perspectiva de trabalho sem você ser absorvido em outro lugar como é que você vai colocar técnicas agrícolas se você não tem nem um fundo de quintal então os conteúdos eles tem que ser pensado também e essa grade curricular que vem determinando aí uma poção de coisa que não se adequam ao meio que estamos (P5).

É nítida nestes relatos a ênfase na perspectiva científicista do conhecimento. Acentua-se o valor na objetividade do conhecimento. Desse modo, o

conhecimento e o currículo são vistos como algo dado e não problematizado. Neste tipo de concepção o conhecimento é visto como algo estático e completo, algo que foi produzido pela humanidade e cabe aos professores repassá-los com segurança e certeza. Sendo assim, em geral os conteúdos são dados como definitivos e sinônimos de verdades inquestionáveis. Neste tipo de concepção, é confiado aos professores e aos autores dos livros didáticos o poder de decidir aquilo que é verdadeiro ou não.

Para nós, as formulações de alguns professores entrevistados são equivocadas, uma vez que nos posicionamos em face do entendimento do conhecimento como algo dinâmico e relativo. Visto por esse prisma, o conhecimento é um processo histórico e inacabado, passível, portanto, às indagações e às dúvidas.

Um outro aspecto igualmente importante a considerar é que a objetividade presente em algumas concepções de conhecimento nos remete a outro equívoco de que o conhecimento é neutro, livre de implicações sociais e políticas. Essas posições epistemológicas poderão trazer conseqüências diversas para o currículo em diferentes áreas. Assim, por exemplo, se para a professora entrevistada de Geografia o que é importante na 5ª série é a apropriação dos conceitos de localização, fusos horários, coordenadas geográficas, etc. acima da potencialidade para utilizar tais conceitos para a identificação espacial enquanto grupo étnico-racial, é evidente que em seu ensino será prioritário o primeiro sobre o segundo.

As dimensões anteriormente assinaladas quais sejam o papel da escola e as concepções sobre o conhecimento, remetem-nos finalmente ao significado do currículo escolar quanto à sua conceituação e organização.

Cumpramos ressaltar que nesse processo de significação do currículo, algo que nos parece fundamental é recorrer aos discursos teóricos acerca do que é currículo, pois o que ele é vai depender da forma como as diversas teorias elaboram tais discursos. Como afirma Sacristán (1998, p. 37), as teorias do currículo são metateorias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensá-lo. Consideramos pertinente, aproximarmos-nos dos discursos teóricos, no entanto, não pretendemos apenas ficar nesses discursos; propomos também uma desnaturalização dessa categoria analítica a fim de operar com um conceito que dê conta de apreender o processo curricular em sua amplitude.

Existem posições e enfoques conflitivos sobre o fenômeno currículo, o que conseqüentemente vai incorrer na diversidade de seus significados. Para uma das professoras entrevistadas o currículo é:

[...] é um documento. Um documento normativo onde estão estabelecidas as disciplinas do currículo escolar. Então, é aquela coisa organizada, como são estabelecidas as disciplinas a serem ministradas no ensino, tanto no fundamental quanto no médio e terceiro grau, não é? Para o terceiro grau é em cada curso, mas no ensino médio e fundamental já vem disposto pra nós, nós temos um currículo que vem que chama grade curricular e já vem pronta pra nós e que, às vezes, a gente não está de acordo com determinadas coisas, nós fazemos uma inserção de alguns assuntos que nós consideramos adequados ao momento e assim à gente enriquece o currículo que, às vezes, eles esquecem de fazer. Que fique claro, currículo é um documento, normativo onde estão regido as disciplinas a serem ministradas em cada escola [...] (P5).

Nesta citação estão presentes elementos que denotam o sentido de currículo como soma de exigências acadêmicas⁴⁵ pela ênfase que dá às disciplinas e rol de conteúdos prescritos nos quais os especialistas têm papel preponderante.

As bases dessa orientação que informa as disciplinas e conseqüentemente os objetivos educacionais como fontes prioritárias do currículo é o modelo teórico desenvolvido por Ralph Tyler. A preocupação desse modelo reside na especificação clara e precisa dos objetivos a serem alcançados pela atividade educacional. Assim, a prática pedagógica deverá gravitar em torno dos objetivos educacionais e, portanto, do currículo. Nesse modelo o currículo é uma questão de técnica, resta sabermos como elaborá-lo.

Constituído como tal, o currículo é desprovido de qualquer influência ideológica. O que importa neste modelo é o produto e não o processo, quanto mais noções, informações e conceitos, mais o ensino tornar-se-ia mais eficiente.

Nesta perspectiva de currículo, o que é mais relevante é a transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente, cabendo ao aluno a recepção passiva do patrimônio cultural. Ainda nesse modelo o currículo é apenas um rol de disciplinas e de conteúdos, em geral acadêmicas que tem como função transmitir a herança cultural, dissociado da vida do aluno, valorizando mais os estudos abstratos do que a experiência direta.

⁴⁵ Nas análises sobre o conceito de currículo sigo o esboço delineado por Sacristán (1998). Este autor identifica quatro modelos teóricos e práticas relacionadas com o currículo: o currículo como soma de exigências acadêmicas; o currículo como base de experiências; o legado tecnológico e efficientista no currículo e o currículo como configurador da prática.

Na citação acima, ressaltamos que a ênfase é na estrutura curricular entendida como conjunto de conteúdos disciplinares a serem cumpridos em determinadas séries, anos, e com carga horária previamente estipulada e fechada, que precisa ser cumprida custe o que custar.

No contexto estudado, encontramos no relato abaixo uma visão de currículo que embora não esteja explícito, remete-nos ao enfoque de currículo baseado nos princípios da Escola Nova:

Aí também eu fiz um trabalho com eles, logo que nós iniciamos o ano letivo, sobre a história do bairro. Ih, mas saiu muita história. Alunos que contavam, passaram ali na porta atirando, que cidade já foi muito bom, que hoje a gente não pode sentar na porta, que quando a gente se espanta lá vem o tiroteio. Então, cada criança foi contando sua história. E eu pedi que fosse somente do bairro da Liberdade, porque nossa clientela maior é daqui (P4).

A Escola Nova que tem em Dewey (2002) seu maior expoente centra a base curricular nos interesses dos alunos. Em sua obra “A escola e a sociedade e a sociedade e currículo” o autor americano enfatiza que a criança é o ponto de partida, o centro e o fim do processo educativo. Como tal, tem-se o desenvolvimento da criança como ideal a ser seguido. Neste sentido, o que deve ser valorizado é a personalidade e o caráter da criança, ao invés de “assuntos-matérias”, priorizando a realização pessoal e não o conhecimento, a informação.

Com efeito, essa visão se aproxima do ideário do escolanovismo, pois a professora entrevistada, pelo menos no início do ano letivo, tem os interesses dos alunos como acima de qualquer definição prévia de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. No entanto, ela deixa claro que essa forma de trabalhar com os alunos acontecem prioritariamente no começo das aulas.

Como podemos perceber o enfoque curricular de Tyler e Dewey é diferenciado. Para o primeiro, as disciplinas escolares e com elas os conteúdos são à base do currículo escolar. A tarefa de elaborar objetivos e selecionar as experiências educacionais para alcançá-los, é de responsabilidade do especialista, alguém que está imune a qualquer ideologia. Sua função seria a de pesquisar e mapear as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Feito esse mapeamento, restaria organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem.

Dewey (2002, p.163) respalda a experiência como eixo do currículo sem, contudo, menosprezar o conteúdo o que ele chama de “assunto-matéria”. Para ele, não existe dicotomia entre os mesmos, haja vista que:

[...] as várias disciplinas, a aritmética, a geografia, a linguagem, a botânica, etc., são, elas próprias, experiência, e são-no assim de estirpe. Incorporam os resultados cumulativos dos esforços, das lutas e dos sucessos da raça humana, geração após geração. Apresentam-no, não como uma mera acumulação, não como uma miscelânea de pedaços separados de experiência, mas de uma forma organizada e sistematizada, isto é, fruto de uma reflexão.

Ainda que Dewey potencialize as experiências dos alunos e as relacionem com os “assuntos-matérias” como base do currículo, tanto as suas concepções quanto a de Tyler que caracterizam o campo curricular no seu início, cujo contexto originário são os Estados Unidos, fundamentam-se numa ótica tradicional e conservadora, concebendo o currículo como desprovido de ideologias. O modelo curricular tradicional nega a correlação de forças presente na sociedade, o que implica deduzir que o desenvolvimento curricular passa a ser neutro. Ambas as propostas educacionais “concorriam para as respostas de adequação da escola às demandas da sociedade capitalista e suas transformações industriais”. (FRIGOTTO, 1999, p. 42).

Embora seja essa a concepção hegemônica na sociedade capitalista, é preciso questionar os fundamentos da abordagem tradicional, sobretudo o modelo desenvolvido por Tyler que apregoa a suposta neutralidade curricular ao considerar o currículo a partir de um viés técnico.

A abordagem tradicional de currículo repercutiu de forma veemente no Brasil. Na condição de país periférico, dentro da lógica do capitalismo internacional, o Brasil iria transplantar as idéias educacionais hegemônicas dos países centrais, especialmente dos Estados Unidos.

As idéias escolanovistas começam a ser gestadas no Brasil (décadas de 20 e 30) e irão se constituir como as sementes do campo do currículo no país, na tentativa de sistematizar o processo curricular.

O modelo educacional propugnado por Dewey (2002) foi adequado ao momento de euforia pela modernização do país, uma vez que este educador via estreitas relações entre educação e democracia.

Os princípios educacionais do educador americano estavam afinados com a doutrina liberal que se assentam na individualidade, na liberdade, na propriedade, na igualdade e na democracia. Segundo Xavier (1990, p. 61) a doutrina liberal:

Opunha à ordem 'iníqua' que combatia fundada na desigualdade 'herdada', a ordem capitalista que, respeitando as desigualdades 'naturais', se consubstanciavam numa sociedade hierarquizada, porém justa e para tanto 'aberta'. A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base nos 'méritos individuais. Daí como consequência lógica, o pensamento liberal desembocou na defesa da 'Escola Pública', Universal e Gratuita, como indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava [...] a desigualdade social 'justa' porque 'natural'.

Esse é o ideário que vai servir de pilar para o Manifesto dos Pioneiros que busca explicar a situação precária da educação escolarizada, devido à ausência dos fundamentos filosóficos e científicos como eixos da educação. Com efeito, a ciência daria o direcionamento na determinação da racionalidade e da eficiência técnica da organização escolar e a filosofia determinaria os fins da educação, tendo como 'norte' os princípios da "cultura geral". Assim, as funções da escola seriam definidas por concepções universalistas de homem e de sociedade, a partir das grandes leis que dominam a evolução da sociedade. (XAVIER, 1990).

Para nós, torna-se evidente que tanto para Tyler (apud SILVA, 2000) quanto para os escolanovistas, ao pensarem os fins da educação, tendo como fundamentos a cultura geral, entendida como os conteúdos universais acumulados, fortalecem ainda mais o etnocentrismo, na medida em que os coloca como substituição dos saberes particulares dos grupos que compõem a sociedade, dita nacional, para assim formar nos indivíduos um "espírito comum".

Ademais, o escolanovismo por meio dos Pioneiros apresenta a partir de reformas educacionais (MOREIRA, 2000) proposições sistemáticas de abordagem de questões curriculares. Este autor atesta que dentre as reformas mais revolucionárias dos anos vinte, e que a nosso ver expressa a concretização do liberalismo na educação, foi a elaborada por Fernando de Azevedo em 1927, no Distrito Federal. Segundo o autor:

A reforma do Distrito Federal enfatizou as tarefas sociais do sistema escolar e sugeriu os meios que seriam necessários para que tais tarefas fossem cumpridas. A interação entre escola e sociedade foi a mais enfatizada que em outras reformas, anteriores: desejava-se a escola primária permeada por fins sociais, em íntimo contato com a comunidade, integrando as novas gerações ao ambiente social reformando e melhorando esse ambiente [...] (MOREIRA, 2000, p. 91).

Desta maneira, no ideário educacional dominante do período que corresponde aos anos vinte e trinta, a preocupação residia menos nas questões

multiétnicas no currículo que com as elaborações técnicas – centralização em atividades, projetos e problemas - tendo em vista a conformação de uma identidade nacional nos moldes de uma cultura universal (MOREIRA, 2000, p. 93).

Em décadas posteriores como, por exemplo, a década de 70, a influência americana vai ser muito mais forte novamente com a presença em solo brasileiro dos modelos curriculares inspirados nas idéias de Ralph Tyler, as quais trouxeram pacotes com objetivo de treinar especialistas para elaboração de currículos.

Santos & Paraíso (1996, p. 82) confirmam:

Nos anos 70, vê-se, no Brasil, uma grande influência americana no campo do currículo com a tradição curricular tecnicista, caracterizada pela racionalidade técnica, pela determinação de objetivos e de controle do processo educativo [...].

Assim, currículos e programas estiveram uma vez mais sob a orientação dos americanos, desta vez por meio do acordo entre Brasil e Estados Unidos conhecido como Programa de Assistência Brasileiro-americana ao Ensino Elementar (PABAAE). (MOREIRA, 2000).

O programa visava não só treinar especialistas para elaborar programas, mas elaborar materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores. Moreira (2000) ainda acrescenta que professores foram enviados para os Estados Unidos para treinamento em Educação Elementar.

As pesquisas de Moreira (2000) ponderam que o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) estabeleceram um acordo com vistas a formar especialistas para aumentar o controle sobre o processo de elaborar e programar currículos tendo em vista a coesão social.

Cabe destacarmos que a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, o propósito dos programas curriculares no Brasil visava também a afirmação da identidade e dos valores nacionais. O que é instigante nesse modelo curricular é que os especialistas propõem currículos e programas de forma homogeneizadora em contextos onde são explícitas as diversidades culturais como no caso do Brasil e dos Estados Unidos.

Assim, apesar das especificidades de cada contexto, a vinculação entre a sociedade americana e a brasileira perpassava pelo ideário da formação da sociedade moderna, industrializada e formalmente institucionalizada. Neste

processo, as reformas educacionais são cruciais, na medida em que definem o lugar da escola enquanto gerenciadora do currículo e sua expectativa social.

Ademais, podemos inferir que as relações raciais nos modelos acima esboçados não se constituíam como preocupação a ser incorporada no currículo. Pois, o que estava em jogo era que a escola atendesse às necessidades da ordem industrial emergente, para tanto, a idéia de patriotismo, de unidade nacional, da democracia racial, tornar-se-iam fundamentais para o desenvolvimento da economia industrial.

Ainda nos reportando ao contexto estudado, algumas visões sobre currículo se aproximam dessa visão tradicional. No entanto, em outros relatos, percebemos que outros professores no universo pesquisado possuem concepções mais ampliadas de currículo como podemos constatar:

Currículo, como eu disse anteriormente, a filosofia que uma escola tem diante de uma sociedade seria uma filosofia de combate a desigualdade, a injustiça, ao desrespeito, a vários valores que estão aí que a gente questiona isso seria currículo (P3).

O que eu entendo por currículo é o todo, tudo que pode ser trabalhado dentro da sala de aula, dentro da instituição escola, o currículo é uma coisa mais ampla, ele envolve outras áreas que não as nove ou dez disciplinas pré-estabelecidas (P1).

[...] mas o currículo ele envolve todo o corpo escolar, toda a postura a ideologia da escola, a filosofia que ela vai adotar os mecanismos que nós temos práticas pedagógicas (P2).

Os conteúdos de cada disciplina, generalizados, nós temos os conteúdos relacionados à política, a economia, ao ambiente... nós temos esses conteúdos que nós trabalhamos dentro dessas disciplinas e que eles precisam saber (P6).

Essas concepções de currículo se aproximam das perspectivas críticas de currículo. Vimos em páginas anteriores que as Teorias Tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo. As Teorias Críticas começam por colocar em questão os pressupostos da Teoria Tradicional. Os estudiosos do Movimento como a “Nova Sociologia da Educação” e de “Reconceptualização”- o primeiro desenvolvido na Inglaterra e o segundo nos Estados Unidos centraram suas expectativas na compreensão do que o currículo pode fazer com as pessoas.

Para nós, os relatos acima expressam uma visão de currículo ampliada entre outros aspectos: primeiro, porque percebem como dimensões importantes do currículo os aspectos filosóficos e ideológicos; segundo, porque essas visões engendram uma concepção de currículo, levando em consideração que no processo

educativo se engendram aprendizagens que não estão circunscritas a documentos oficiais. Esta é uma visão que compartilhamos na medida em que concebemos que o currículo extrapola aquilo que é formalizado em documentos oficiais, livros-textos, etc.

P2 e P3 ao mencionarem o caráter ideológico do currículo, remetem-nos à ênfase dada por Apple (1989) quanto ao papel dos currículos. Para o autor americano, os currículos têm o papel de criar e recriar a hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade. Deste modo, o currículo não é algo desinteressado, assim como ele pode assumir um caráter reprodutor, é possível que ele engendre interesses emancipatórios.

As professoras entrevistadas abaixo levanta também uma questão bastante emblemática que está na ordem do dia. Ela se reporta à manifestação de desinteresse por parte dos alunos a alguns conteúdos que consideram distantes de suas realidades. Senão vejamos:

[...] o que eu questiono são os elementos da cultura escolar que é essa que nós temos aí, que restou da cultura escolar e a cultura referente ao aluno, ele não se vê identificado com esse tipo de história, ele não tem interesse de estudar isso daí, como é que eu... vá mostrar pro aluno que é interessante tá estudando a Independência dos Estados Unidos é, sei lá, o Renascimento, a Idade Média porque ele não se identifica. Eu poderia sim, se nós tivéssemos uma abertura dentro desses conteúdos... que nós temos pra conseguir fazer esse aluno se identificar e perceber essa realidade?... aí, seria muito mais interessante (P2).

Na medida do possível sim, agente sabe que tudo vem pronto das secretarias e no final eles querem uma estatística nós somos limitados dentro do nosso trabalho (P5).

Pelos relatos, dá para percebermos que certos professores se sentem angustiados, pois para eles os conteúdos já vêm pré-estabelecidos. Como tal, eles ficam impotentes de selecionar aqueles conteúdos que consideram relevantes. Para eles, quase não se tem abertura para tratar de outros assuntos que estejam mais próximos da realidade dos alunos.

A esse respeito são procedentes as análises de Young (apud SILVA, 2000) como um estudioso que se destaca no movimento chamado Nova Sociologia da Educação. Nos seus estudos, afirma que o saber distribuído pela escola se constitui como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido.

Um dos problemas centrais colocados por esse autor, refere-se à questão da validade do conhecimento em que questiona por que determinados conhecimentos são considerados como válidos e outros não. Segundo Young (apud

SILVA, 2000), na visão tradicional de currículo o conhecimento é considerado como algo dado, naturalizado.

Partindo dessa crítica, é ilustrativa a linha de raciocínio de Jacques d'Adesky (2002, p.128), ao colocar que devemos pensar que é legítimo implantar, em nome da eqüidade, um currículo escolar modificado, particularizante, já que sabemos que a escola é animada pelo ideal da universalidade.

Posicionamos-nos a favor da possibilidade de conciliação entre a perspectiva multiculturalista e a opção universalista. A importância da primeira reside no fato de que essa perspectiva nos ajuda a valorizar a experiência da diferença. E da segunda opção pela idéia de que existe algo que é ou deveria ser comum a todos. Como pensamos que tal conciliação poderia ocorrer enquanto procedimento de ensino?

Vislumbramos que a posição conciliatória pode ser viabilizada pelo trabalho de articulação entre os conteúdos do currículo formal e os conceitos, experiências de vida, expectativas que as crianças e jovens constroem fora da escola.

Portanto, é preciso que seja valorizada a realidade sócio-cultural e racial dos alunos, posto que eles tenham uma história de vida, estão inseridos em famílias com suas especificidades. Ainda que morem no mesmo bairro, existem aqueles que moram em áreas mais discriminadas, existem crianças e jovens que têm mães e pais presidiários. Enfim, são diferenças que precisam ser percebidas. Não para que os alunos sejam inferiorizados, mas identificados respeitosamente.

Tomando como eixo o currículo multicultural, a função básica da escola geral não seria a de introduzir o conhecimento tendo como eixo as disciplinas, mas capacitar todos os alunos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vive, participar nela e responsabilmente melhorá-la (SACRISTÁN, 1995).

Deste modo, as indagações levantadas pelo multiculturalismo na abordagem curricular questionam a forma como o processo educacional e escolar tem se desenvolvido em relação à diferenciação cultural.

O multiculturalismo põe em questão as relações entre escola e cultura (s). Ao analisar essa questão, Candau (2000, p. 52) acentua o papel homogeneizador da cultura escolar e a negação dos sentimentos de pertencimento de muitos grupos sociais e culturais distintos. Estes sentimentos se referem aos valores de sua cultura

que muitas vezes são silenciados, predominando práticas monoculturais em salas de aula.

Essa autora acrescenta que os modelos curriculares centrados em conhecimentos sistematizados de caráter universal têm criado uma cultura padronizada, formal, pouco dinâmica.

Esta tese aparece também nas análises de Sacristán (1995, p. 97) ao afirmar que:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, às formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo, a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem incômodos. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente.

Baseados nestas análises é legítimo questionarmos as posturas que apregoam a neutralidade da escola e conseqüentemente do currículo em nome de um ideal universal. Consideramos oportuno, fazer-se “justiça curricular” de modo que se possa tornar simétricas as relações subjacentes à definição e implementação de projetos curriculares. Portanto, como coloca Sacristán (1995, p. 84), “enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos simplesmente diante de um problema de igualdade de oportunidades”.

Daí, a proposição de pensar o currículo na perspectiva da multiculturalidade. Assim como o termo currículo, o multiculturalismo envolve diferentes significados⁴⁶; entretanto, este trabalho se apóia em se tratando da educação multicultural, em duas perspectivas: uma que entende o multiculturalismo como pluralismo cultural na medida em que este viés permite obter visões plurais da sociedade e de suas elaborações (SACRISTÁN, 1995), e outra que o concebe como crítico ou de resistência (MCLAREN, 1997)⁴⁷.

⁴⁶ Sacristán se reporta a quatro significados de multiculturalismo em educação: uma cultura dominante assimilando uma cultura minoritária em condições desiguais; instrumento para reduzir os preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas; formular programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um; visão não-etnocêntrica da cultura que acolhe o pluralismo cultural sob qualquer faceta (SACRISTÁN apud SILVA; MOREIRA, 1995, p.91).

⁴⁷ Trato sobre o multiculturalismo crítico ou de resistência em páginas posteriores.

O que ambas têm em comum, entre outros aspectos, destacamos a afirmação dos dois estudiosos de que o tema do multiculturalismo não pode ser separado das condições sociais e econômicas.

Cabe ressaltarmos que na acepção da multiculturalidade como pluralismo cultural, faz-se necessário confrontar a prática curricular observada com a perspectiva de currículo como instrumento de integração das culturas, sem que isso se transforme em descaracterização das mesmas, e se realize dentro de um sistema de escolarização que favoreça a igualdade de oportunidades para todos.

Concebido como prática ou como projeto que preside as atividades educativas escolares⁴⁸, o currículo não escapa às ideologias, antes o contrário, formaliza tais ideologias e as transmite como uma visão de mundo “neutra”, a fim de abnublar os interesses dos grupos situados numa posição de vantagem na organização social. Por isso, precisamos colocar em questionamento modelos e práticas curriculares⁴⁹ que concebam o currículo como um mero instrumento de transmissão de um saber que se julga legitimado e que alimente de forma “desinteressada” os conhecimentos escolares.

Com efeito, Sacristán (1995, p. 97) comenta que:

A cultura escolar delimitada pelo currículo explícito e por esse currículo real que se plasma nas práticas escolares ou por aquele que vemos refletido nos materiais pedagógicos – especialmente nos livros didáticos- está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos, dimensões ou invariantes da cultura da sociedade na qual surge o sistema escolar. O currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia a escola.

O autor analisa ainda que aquilo que é selecionado (conteúdos), não vai ter o mesmo significado para cada um dos alunos. O que prevalece nos conteúdos escolares e nos textos é a visão de determinados grupos sociais correspondente à cultura dominante.

A cultura dominante, expressa no currículo formal, produz certo ocultamento de determinados “temas-problema” (cultura popular, formas de vida rurais, questões de gênero, fome, desemprego, racismo, xenofobia, etc.) – que dizem respeito ao cotidiano da comunidade. Isso compromete a visão multicultural

⁴⁸ Sobre esse conceito ver COLL (1999).

⁴⁹ Como informado na metodologia tento me aproximar das práticas dos professores (as) por meio de suas falas. Mesmo que tivéssemos feito uma observação sistemática do cotidiano tenho consciência que pelo movimento do real as minhas conclusões sobre as relações raciais em contexto curricular são transitórias.

de currículo, pois uma de suas pretensões consiste em abordar os pontos em comuns e os de tensão entre culturas e subculturas (SACRISTÁN, 1995).

Neste sentido, a educação multicultural deve apontar as condições do currículo dominante. Para tanto, precisamos estar atentos a essas condições e tentarmos modificá-la se a intenção for introduzir a diversidade no ensino.

Os preceitos multiculturalistas, no âmbito formal, têm influenciado as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 90. Cabe destacarmos a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes parâmetros elaborados pelo MEC têm como base legal a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96.

Os PCNS sinalizam que além das disciplinas tradicionais como Português, Matemática, Geografia e Ciências, dentre as demais, os alunos deverão estudar questões sociais chamados de temas transversais como ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo e pluralidade cultural. Este é um dos aspectos sinalizados por P1 e P6 sobre a necessidade do currículo abranger temas que comumente não são vistos como conteúdos que os PCNs chamam de temas transversais.

Segundo a professora abaixo, a escola Mário Andreazza já trabalha nessa perspectiva.

[...] aqui já se tem um trabalho muito grande com essas áreas transversais, na interdisciplinaridade, ter possibilidade, dentro desses temas transversais trabalhar esses conteúdos que aparentemente não fazem parte das disciplinas de história, português... a questão da identidade racial, da religião, da sexualidade... que a gente possa trabalhar também com os conteúdos, mas só que não dá, eu tenho duas aulas por semana de cinquenta minutos, em cinquenta minutos eu não consigo... ou eu abro, trabalho o conteúdo naquele tempo ou eu desempenho outras funções na aula para fazer juntamente nesses cinquenta minutos, acho que se a gente tivesse mais tempo, mais tempo da criança dentro da escola, a gente teria condições de trabalhar melhor.

Percebe-se certa ambigüidade na fala da entrevistada acima ao se reportar que a escola Mário Andreazza introduz os temas transversais em seu contexto curricular, mas em algum momento ela deixa entrever que há dificuldade de trabalhar os temas transversais devido à carga horária das disciplinas que tem que ser cumprida.

Cabe observarmos que a professora cita os temas transversais, porém ela confunde tais conceitos como se tema transversal fosse sinônimo de interdisciplinaridade. Segundo Cordioli (1999), os temas transversais são mais uma

forma de incluir as questões sociais no currículo escolar. Não se trata de mais conteúdos, nem de procurar organizar os conteúdos numa perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sim de formação de valores e padrões de conduta como uma espécie de óculos que qualifica o olhar dos professores para certos elementos da formação dos alunos.

Ao distinguir transversalidade e interdisciplinaridade Barbosa (2002, p. 11) analisa que:

[...] a interdisciplinaridade é um elemento teórico que fala da inter-relação das áreas de conhecimento, enquanto a transversalidade terá por finalidade colocar em prática essa inter-relação, ao mesmo tempo em que se preocupa com a sua aplicabilidade transformadora de fenômenos sociais e naturais.

Não há a compreensão de que não precisamos de um tempo específico para trabalhar os temas transversais. Na verdade a transversalidade é uma forma de abordarmos o conhecimento de forma dinâmica concebendo-o como algo não acabado, passível de transformação e de ser relacionado às questões da vida, da sociedade. Portanto, interdisciplinaridade e temas transversais, ou melhor, transversalidade, não significam a mesma coisa, embora estejam relacionados entre si.

Esta outra entrevistada assim se manifesta:

Temas transversais são que as disciplinas têm que ser inseridas uma na outra. Então antigamente a gente trabalhava só história, só história, hoje a gente sabe que não. Hoje a gente trabalha a Língua Portuguesa, a Matemática também pode ser inserida dentro de outras disciplinas. Antigamente era só aquilo, História eu vou trabalhar só História. E que aqui a gente assim ainda encontra problemas, no ano passado quase eu entro em conflito com uma professora de História porque ela dizia assim para mim “Esmeralda, não sei como é que esses alunos de Português não ficaram e não sabem ler História, eles não sabem ler História e Português...” Olha, mas é aquela tal história, não sou eu só a professora de Língua Portuguesa que tenho que trabalhar leitura com essas crianças. A professora de História também pode trabalhar leitura, basta colocar capítulos, dar capítulos pra eles lerem. Então quer dizer, ela vê assim como se eu só fosse responsável como professora de Língua Portuguesa com a leitura.

Pelos relatos dos sujeitos entrevistados, percebemos que alguns professores ainda apresentam muitas dificuldades em organizar o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e em como introduzir os temas transversais no currículo escolar.

Esta dificuldade apresentada pela professora de entender a organização do currículo tendo como eixo os temas transversais é um tema que alguns autores

vem se debruçando ao tecer críticas aos PCNs. Por exemplo, PADILHA, (2001) alega que embora tenha que se reconhecer que os temas transversais representam um avanço por trazer para o currículo escolar temas sociais antes esquecidos na educação escolar, estes não oferecem indicações sobre como na prática o trabalho deve ser feito, uma vez que sugerem a metodologia de projetos.

Outros limites e contradições têm sido levantados quando o tema da discussão é a transversalidade, em relação à Pluralidade Cultural. Há quem discorde que os PCNS considerem as especificidades dos diferentes grupos étnicos e raciais que compõem a sociedade brasileira. Na verdade, “as propostas curriculares têm sido tímidas no enfoque multiculturalista para tratar a questão dos índios, negros, caboclos, crianças, adolescentes de rua e outros e na abordagem de questões locais como a do assentamento de famílias sem-terra” (BARRETO, 1998, p. 3).

Podemos até concordar com o autor acima referido quanto ao tratamento tímido em relação ao multiculturalismo nos PCNs, no entanto, não podemos negar que outras iniciativas mais recentes estão sendo tomadas pela política governamental no sentido de enfatizar ainda mais a temática da Pluralidade Cultural no currículo escolar. Não se pode deixar de mencionar que foi sancionada a Lei nº. 10.639/96 que alterou a LDB nº. 9.394/96.

O tratamento dado à questão da identidade e da diferença étnico-racial é explicitado na referida Lei, a qual constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O estudo que segue na próxima parte do trabalho enfocará o universo estudado, tendo como alvo as disciplinas escolares. O pano de fundo de nossos estudos são as questões preconizadas pela Lei nº. 10.639/03 sobre os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas escolares, bem como a discussão teórica sobre os mesmos. Cabe ressaltar, no entanto, que o mote do estudo não é a Lei.

5.2 O tratamento dado à identidade e diferença étnico-racial nas disciplinas escolares: silenciamento ou afirmação?

Em nove de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei nº. 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História da

África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil. A referida Lei alterou o artigo 26 da LDB. Esse dispositivo legal tem por escopo:

Oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afro descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, 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. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial-descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Com efeito, essa Lei se constitui como um dispositivo que “resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2004, p.8). Reforça ainda o princípio constitucional da pluralidade e pretende garantir as conquistas legais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.096/90. Apresenta-se também como uma resposta positiva às reivindicações e propostas do Movimento Negro que ao longo desses anos apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Muitas das reformas curriculares orientadas para a diversidade cultural são apontadas desde 1995 pela Organização das Nações Unidas (ONU), que intitulou 1995 o ano das Nações Unidas em favor da tolerância (LOPES apud MOREIRA, 1999).

Por outro lado, não se pode esquecer que o Movimento Negro Brasileiro historicamente vem fazendo reivindicações como essa, sobretudo a partir da década de 80, como mostra SISS (1999). “[...] O movimento propôs a reformulação curricular do ensino de 1º, 2º e de 3º graus, com a inclusão da Pedagogia Interétnica [...]”.

Cabe observar que embora a política curricular consolide a preocupação com a pluralidade cultural, a realização de uma educação pluri-étnica com enfoque na cultura afro descendente pode sofrer ainda restrições quanto à sua necessidade nas diversas instituições e grupos responsáveis pelo processo educativo no “chão da escola”.

Em face da demanda pela construção da perspectiva multicultural no campo da educação, em particular em contexto escolar onde os negros possam ter sua cultura valorizada, é que buscamos fazer alusão aos livros didáticos utilizados pelos professores entrevistados problematizando o modo como é tratada a questão da identidade e da diferença étnico-racial. Se essa questão está silenciada ou se as disciplinas escolares através dos conteúdos buscam afirmar essa identidade no currículo escolar.

Na literatura especializada sobre esse assunto como, por exemplo, Siss (1999), como mencionado anteriormente, têm sido recorrentes as críticas sobre as estruturas dos currículos escolares, em especial nos conteúdos selecionados pelos livros didáticos que tendem a silenciar a respeito de Zumbi dos Palmares e da História de negros e mestiços, isto é, alusões ao negro enquanto escravo que veio da África, bem como a falta de referência dos afro-brasileiros no Brasil atual.

A esse respeito Figueira (apud SANT'ANA, 2005, p.57) aponta em sua pesquisa uma síntese de conclusões de vários autores sobre o racismo presente nos livros didáticos. Segundo a pesquisadora, no universo pesquisado foram detectados os seguintes dados interpretados como preconceituosos:

1 nas ilustrações e textos, os negros poucos aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior a do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados;

2 não existem ilustrações relativas à família negra; é como se o negro não tivesse família;

3 os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e inteligente;

4 nos textos sobre a formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado (em algum caso): já é pressuposto;

5 índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem;

6 os textos de história e estudos sociais se limitam às referências sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos.

Diante dessas conclusões parciais, a pesquisadora chega à conclusão geral a partir de outros autores de que os livros didáticos apresentam limites quanto às contribuições tradicionais dos povos africanos. Em face dessas conclusões, consideramos relevante investigar não só sobre os livros didáticos, embora a ele nos

remetemos, mas também como os professores de diferentes disciplinas tratam a identidade e a diferença étnico-racial em seus programas curriculares. Deste modo, a questão-chave norteadora de nossa investigação é: Afinal, há um silenciamento, ou afirmação da identidade étnico-racial no currículo escolar?

Refletir sobre essa questão exige que se reconheça que o silêncio é um fenômeno produzido socialmente, sendo assim, é possível que a escola, como parte da sociedade possa estar reproduzindo os mecanismos aí existentes através também dos conteúdos escolares.

Um primeiro aspecto a salientar é sobre a importância vital que os professores entrevistados atribuem aos conteúdos tal como se apresentam nos livros didáticos. Com efeito, eles têm os livros didáticos⁵⁰ como principais fontes de consultas, sendo assim seguem a lógica de sua organização. Os quadros abaixo mostram a seleção e a organização dos conteúdos de Geografia, de História e de Língua Portuguesa.

Quadro 7 – Seleção e organização dos conteúdos de 5ª a 8ª série em Geografia e História

SÉRIES	EIXOS TEMÁTICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS	
	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
5ª	Noções básicas de Geografia	História Antiga e Medieval
6ª	Construção do Espaço Geográfico Brasileiro	Europa Medieval, Idade Moderna, Colonização da América e da África.
7ª	Mundo Subdesenvolvido	As Revoluções e Idade Contemporânea.
8ª	Mundo Desenvolvido	O Mundo Contemporâneo.
	Fonte: ADAS, Melhem. Geografia : os impasses da globalização e o mundo desenvolvido. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2002.	Fonte: SCHMIDT, Mario Furley. Nova história crítica . São Paulo: Nova geração, 1999.

⁵⁰ O livro didático foi um instrumento que nos auxiliou no sentido de visualizar os conteúdos trabalhados pelos professores entrevistados haja vista que os professores nos informaram que seguiam a estruturação dos conteúdos por ele. O livro didático não se constituiu como objeto de nossas análises.

Quadro 8 – Seleção e organização dos conteúdos de 5ª a 8ª série em Língua Portuguesa

DISCIPLINA	SÉRIE	EIXOS TEMÁTICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS
Língua Portuguesa	5ª	Olhar e ler Entre palavras Uma língua, duas faces Uma língua, muitas variantes Vozes da memória A moral da história Pontos de vista diferentes Linhas, cores e palavras Fatos e opiniões Texto e palco
	6ª	Olhar atento Os heróis e suas aventuras O conto popular
	7ª	Ver e fazer com palavras O trabalho infantil em discussão Memória Correspondência em dois tempos Entrevista Espelho, espelho meu Rádio não é só para ouvir
	8ª	Termos da Oração Concordância Verbal e Nominal Figuras e palavras Treinos ortográficos Substantivos Textos Análise substantiva Termos da oração Frases Período Orações Figuras de linguagem e Palavras Redação Literatura (Barroco; Arcadismo; Romantismo; Realismo/Naturalismo; Modernismo).

Fonte: VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. **Ler, entender, criar:** língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2005.

Apesar do termo currículo sugerir muitas definições um sentido parece permeá-la, ou seja, a de que o currículo consiste no projeto de seleção da cultura. Embora esse seja o aspecto comum entre as diferentes definições na esteira da

Teoria Crítica de currículo, o que devemos colocar em xeque, é esse processo de seleção questionando, porque determinados conhecimentos são considerados como válidos e outros não. Como vimos, esse processo não é neutro, ele está implicado nas relações de poder.

Nesse sentido, indagamos aos professores entrevistados sobre como costumam selecionar os conteúdos para serem ensinados aos alunos. Sobre este aspecto, eles informaram que:

[...] Pelos livros, pela TV, participações em debates políticos... eu acredito que todo mundo tem que se envolver tem que participar... quem participa tem uma compreensão maior da sociedade, o livro didático sempre é um apoio importante. Eu sigo a seqüência, seqüência de capítulos e dentro dessa seqüência se eu acho que o autor abordou de uma forma deficitária ou acredito que o aluno precisa de mais informações sobre isso eu vou buscar e trago pra ele. [P2]

Tem-se como norteador do currículo a lógica do livro didático tal qual como se apresenta, levando pouco em consideração realidade dos alunos. (P7)

A questão dos conteúdos como são selecionados... eu não sei... só sei que os autores devem ter seus interesses. (P2)

Algo que nos parece importante problematizar, é sobre a postura dos professores quanto ao seu papel na definição do que deve ou não ser trabalhado na sua área. Alguns questionam os programas pré-determinados, no entanto, não acreditam que eles possam ter autonomia nesse processo de seleção dos conteúdos escolares. Os relatos abaixo são ilustrativos, os quais criticam os currículos prescritos.

Não, em primeiro lugar teria que haver uma participação mais ampla dos professores na elaboração desses currículos e a gente percebe que... por exemplo, eu não conheço o currículo da prefeitura eu trabalho na prefeitura e não conheço, o do Estado, idem, não tem uma simples proposta curricular que estão por ai que se foram aprovadas ou não eu não tive conhecimento dizem que tem um grupo de cinco professores de historia elaborando o currículo, ai você vai ver na rede quantos professores de historia tem, por que só cinco estão lá? (...) (P2).

[...] Sempre quando pego bons livros eu conheço quase todos os autores e quando agente descobre que ali tem uma fonte de saber elaborado que é didaticamente bem distribuído e que à coerência eu dificilmente eu acresço só experiências que a gente já está bastante habituado e eu trabalho com os livros e desempenho meu trabalho todo acompanhando a minha experiência e a experiência dos alunos (P5).

Como no ensino fundamental geralmente tem livro eu vou selecionando dependendo do que a turma me responde no primeiro dia de aula, se eu vejo que eles têm dificuldade em elementos mais simples mais específicos e ao mesmo tempo mais necessário em aprendizagem em outros conteúdos mais complexo às vezes eu nem inicio diretamente pelo livro vou recomeçando revendo o que eles estão vendo o que sabem o que não sabem as dúvidas que eles tem para depois entrar no conteúdo específico do livro que é voltado para cada serie diferentemente. Mais em geral chego a tirar os conteúdos dos livros (P3).

O que acontece é que a gente recebe o livro didático e esse livro deve ser cumprido, deve ser trabalhado de forma integral, então, quando acontece essas escolhas do livro, os conteúdos já estão pré-selecionados, inclusive é ordem que você tem que dar [...]. (P1).

Esse modo de conceber o currículo tem implicações para a prática curricular, notadamente no que concerne à questão racial, pois, P3 acentua “se a questão do racismo nos livros que vem de lá, dos conceitos deles e é perpassado pra gente e a gente continua”.

Percebemos a partir desse último relato que a professora entrevistada atribui aos livros didáticos, inteira responsabilidade no que concerne à reprodução do racismo. Concordamos que certos livros didáticos trazem conteúdos que reproduzem e produzem práticas racistas, porém, pelo fato dos professores terem autonomia para selecionar esses livros didáticos, pensamos que deveriam ter um olhar crítico quanto às mensagens dos mesmos no momento da sua escolha, pois este é que é o bom momento para isso. Caso contrário, como reflete Gomes, (2005, p. 149).

[...] estamos questionando a nossa atuação profissional e a nossa postura ética diante da diversidade étnico-cultural e das suas diferentes manifestações no interior da escola. Que tipo de profissionais temos sido? A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula.

Como vimos, alguns professores entrevistados discordam da forma como são impostos os conteúdos para serem ensinados. Convém assinalar que essas críticas estão no bojo da discussão sobre a pertinência ou não do currículo nacional. A política curricular engendrada pelos PCNs que servem de referência tanto para os livros didáticos como para as propostas curriculares nos Estados e Municípios, inclusive em nosso município, tem sido alvo de severas críticas, como por exemplo, a de Padilha (2001). Esse autor critica os PCNs por não representar o interesse de todos, senão vejamos:

[...] num mundo social dividido e hierarquizado por classe, gênero, raça, entre outros eixos, o estabelecimento de um Currículo Nacional que garantisse uma ‘identidade cultural nacional’ teria, antes de mais nada, que perguntar em que consiste essa ‘identidade cultural e nacional [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, p. 126).

Reconhecemos que a crítica é pertinente ao declarar as diferentes identidades que compõem o mundo social que é hierarquizado e, como nos alertam

as teorias críticas e pós-críticas, muitas vozes são silenciadas em propostas curriculares, pois são destituídas de poder.

Destarte, algumas vozes foram excluídas do processo de sua elaboração, ou seja, a alegação é a de que o processo não foi democrático e participativo. Vozes dos professores e professoras, dos grupos sociais, dos sindicatos dos trabalhadores, das associações científicas, etc. não foram ouvidas. “Como deixar de fora essa multiplicidade e diversidade de vozes e ainda assim ter uma referência curricular nacional comum?” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL).

A idéia básica que se coloca é a seguinte: diante da heterogeneidade étnica e racial que compõe a sociedade brasileira, não faz sentido, a proposição de um currículo nacional.

Seguindo a linha de raciocínio de Padilha (2001), existem estreitas vinculações entre os PCNs e a Teoria Tradicional de currículo tal como foi propugnado por Ralph Tyler. Na referida Teoria e conseqüentemente nos parâmetros o conhecimento escolar tornou-se o,

foco central das análises voltadas para entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e organização do conhecimento escolar [...] (MOREIRA, 2001, p.12).

Tal como a teoria os mediadores curriculares (parâmetros, livros didáticos, etc.) só vieram reforçar a idéia de que existem conhecimentos que são considerados relevantes e outros não. Deste modo, no processo de seleção e organização do conhecimento escolar estão isentas algumas questões tais como: as relações de poder que são engendradas na sociedade.

Por conseguinte, reafirmamos que são procedentes as perspectivas críticas de currículo, porque estas se voltam para compreender os interesses presentes nesse conhecimento, ou seja, “a forma ‘pela qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e contextos históricos específicos”. (MOREIRA, 2001, p.13)

Em relação ao conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como dito em páginas anteriores, existem demandas significativas da sociedade pela incorporação desses conhecimentos nos currículos escolares de modo que seja resgatado o respeito e a valorização às diferenciações culturais e étnicas. Se esses conhecimentos a partir de 2003 se tornaram obrigatórios nos

currículos, podemos deduzir que tal decisão se apóia na constatação de que existem práticas de ocultamento dos valores dos afro-brasileiros e africanos.

Em face desse entendimento, buscamos investigar como são (re) produzidos discursos que envolvem a questão da identidade e da diferença étnico-racial nas disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, especificamente em relação à Literatura cujas análises trataremos a seguir.

5.2.1 Língua Portuguesa/Literatura

Segundo Filho & Monteiro (2004), a presença do negro na literatura não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção de nossa sociedade. Ao que parece, a Lei 10.639/03 ao tornar obrigatório o ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana na disciplina de Língua Portuguesa, especialmente em Literatura, visa reparar esse déficit da sociedade brasileira para com os negros, também neste campo.

Neste sentido, buscamos evidenciar no currículo escolar através da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, qual o lugar reservado às obras que tratam sobre os negros e como os tratam e se há espaço para obras cuja autoria seja de negros.

Um aspecto importante que dimensionou inicialmente nossa investigação na disciplina, aliás, em todas as disciplinas objeto deste estudo, foi sobre o que se propõe a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Deste modo, consideramos pertinente indagar aos professores entrevistados quais seriam os objetivos da referida disciplina. Os professores assim se reportaram:

(...) porque nesse nível, no fundamental, nós temos como programa da disciplina, os conteúdos da disciplina mais aquela parte de tratar as bases da Língua Portuguesa e de como ela está estruturada, a gente vai estruturar o aprendizado do aluno em língua portuguesa, aquela parte de (parte não audível) dizer quais são as classes de palavras, dizer como é que você vai construir cada frase. Então todas as palavras, a sintaxe, a fonologia, que é a que vai passar pro aluno como ele deve falar as palavras, o que é palavra, o que é som, a fonética, a morfologia, a sintaxe, tudo isso articulado com a leitura (P6).

Na disciplina, por exemplo, na 7ª série o conteúdo que eu acho marcante é a parte de comunicação e texto, é uma das partes pra mim imprescindível. O aluno que não se comunica, não sabe se comunicar, não sabe interpretar. Se trabalha a parte gramatical, pra mim a comunicação é mais importante (P7).

Olha, minha forma de trabalhar eu trabalho muito texto, trabalho ainda aquela leitura individual, que eu faço, que consecutivamente eu faço, dois dias, aliás, dia de sexta feira o meu dia é só para isso, aí depois disso eu faço aquelas leituras dramatizadas que eles adoram, aí o dia que eu não faço eles: tia vamos fazer aquela leitura dramatizada. Então isso tudo aí ajuda o aluno a estimular mais a leitura e também não fico só naquela historia na escola, olha em casa eu vou passar um tipo de texto, vocês vão ler, quando nós chegarmos aqui na sala, nós vamos trabalhar a interpretação desse texto (P4).

Pelo exposto, fica patente a importância que os professores atribuem à leitura, no entanto, não é explicitada a relação desta com o papel da escola. Pela visão dos professores de Língua Portuguesa acerca do papel da escola e do currículo no qual é focado o aspecto prescritivo deste último, podemos deduzir que para os professores entrevistados, a leitura possibilitará aos alunos se apropriarem dos conteúdos universalmente considerados como válidos.

Marinho e Carvalho (1996) analisando os currículos de Língua Portuguesa, afirmam que um primeiro direcionamento dado à prática de leitura nos currículos, toma o texto como um produto lingüístico que em alguns aspectos deveriam ser analisados no momento da escrita. Um segundo direcionamento é o de sugerir para a leitura na sala de aula, um conjunto de textos que circulam fora da escola. Mas, não se explicitam as transformações por que tais textos passam na produção de sentido que se faz na escola.

Nesse sentido, as autoras observaram que já que o conteúdo e o material de leitura estão presos à visão do texto enquanto instrumento para análise de alguns elementos lingüísticos, não se definem objetivos variados de leitura. A orientação da prática pedagógica geralmente é a do livro didático; como dizem: “ler é escrever alguma coisa sobre o texto lido”:

De nossa parte, apesar dos limites que se impõem pelo fato de não sermos especialista nessa área, consideramos de fundamental importância a leitura como uma atividade de produção de sentidos bem como a escrita. No entanto, precisamos resgatar também a importância da atividade oral nos currículos escolares.

Em relação à oralidade, Sodré (apud Trindade; Santos, 2002) chama atenção para a força potencializadora da mesma para valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira. O oral não como negação da escrita, mas como afirmação de independência, de autonomia, de comunicação e de contato. Deste modo, pode ganhar destaque nas ações pedagógicas dos professores o canto, a poesia, o mito,

as lendas, as narrativas, as cantigas de rodas etc., ações estas que venham fortalecer e incentivar a vivificar a oralidade, a expressão.

A respeito da Literatura nos currículos de 5ª a 8ª série a mesma não tem um lugar definido. Ao serem indagados sobre a forma como trabalham a Literatura no currículo, os professores foram unânimes em afirmar que a Literatura é trabalhada de forma superficial nas últimas séries do Ensino fundamental.

Da 6ª série em diante seguindo a estrutura curricular tendo como princípio a organização seriada, os professores entrevistados confirmam que a Literatura está no currículo dessas séries, porém não é estudada de forma aprofundada considerando que esse estudo é mais voltado para o Ensino Médio.

Não há uma preocupação sistemática com a Literatura no Ensino Fundamental, eles irão estudar mais na frente porque no vestibular são exigidas leituras e interpretação das obras (P6).

Porém, segundo os professores entrevistados, é reservado um espaço para os estudos da Literatura nos currículos da 6ª série em diante. No que concerne aos textos literários selecionados para serem trabalhados em sala de aula um dos professores entrevistados apresenta os argumentos:

Cartas Chilenas, porque a literatura no ensino médio e no fundamental ela trabalha com que? Com os elementos dos textos, a gente pega um momento do texto, um momento da obra e faz um texto, a gente trabalha O Guarani e a gente pega o momento da Iracema, das características, aí desse momento da obra.(P6).

Nesse relato P6 se reporta a um critério propedêutico de preparar os alunos para o ensino médio. Aqui ele demonstra que, o interesse maior é preparar o aluno já para o vestibular. Aqui cabe uma indagação que mesmo não se constituindo como conteúdo de nossa investigação, é pertinente fazê-la: seria este o objetivo do Ensino Fundamental?

Por outro lado, P6 revela que as obras fundamentais são aquelas que buscam trazer a realidade tal como ela é, mas sua ênfase é mais no seu aspecto social que racial. O professor se refere a essas escolhas, tendo como aporte o contexto do bairro da Liberdade pela situação de violência que marca a história do bairro. Como diz:

É porque no bairro da Liberdade as nossas crianças... elas são muito adultas, elas descrevem as brutalidades da vida com naturalidade, elas lidam com assalto. Com a morte como uma coisa quase que normal... morte causada por outro ser humano. Então, a gente tenta trazer esses textos da Literatura mais realista, que mostra as coisas como acontecem, mas fazendo também um contraponto com textos do romantismo [...].

O critério da seleção dos textos literários tendo como pano de fundo o contexto do bairro da Liberdade é mais justificável que o anterior na medida em que tenta estabelecer relações entre a escola literária e a realidade do aluno. Entretanto, a problematização poderia ser ampliada, fazendo as devidas conexões com a questão étnico-racial. Assim, outras obras poderiam auxiliar na ação pedagógica do professor entre as quais “O Mulato” de Aluísio de Azevedo, embora perpassasse pelo ideal de branqueamento (FILHO & MONTEIRO, 2004), por narrar o comportamento da sociedade de São Luís no Século XIX. Nesta Obra, o autor narra o retrato de uma sociedade multipreconceituosa (MARTINS, 1998).

No entanto, o professor privilegia romances com temáticas indianistas. Acreditamos que é menos pelo fato de fazer com que os alunos estudem certas particularidades da cultura indígena que pelo conteúdo específico da Língua Portuguesa do ponto vista gramatical e mesmo literário.

Sodré (apud GONZAGA) tece críticas a essa fase romântica da literatura brasileira que privilegia somente o enfoque indianista: Para ele:

A poetização da vida aborígene, aparece como contraponto ao silêncio absoluto sobre o papel do negro na formação brasileira. Da mesma forma, que a independência não incluiu a abolição da escravidão em seu processo, os artistas da primeira geração romântica a ignoraram o problema dos negros.

Talvez o fato de silenciar no currículo as obras que problematizem a questão racial, justifique-se pela concepção que os professor entrevistado tem a respeito da contribuição dos negros para a “identidade nacional”. O relato abaixo parece corroborar essa assertiva.

Ele (o negro) veio também, obrigado, veio fazer trabalho que era praticamente dos animais, é nessa condição que eles vieram, [...] ele não teve muitas condições de evoluir culturalmente, não conseguiu, ainda hoje não conseguiu uma evolução cultural, é, próxima das outras raças. As raças que vieram pra cá foram as raças brancas já tinham uma cultura, já sabiam discernir como dominar, como eles não tinham essa percepção, eram dominados, eram dominadores em sua terra natal e vieram pra cá como dominados. Então, desse percurso até hoje, nós temos 500 anos, mais de 500 anos e pouco, e infelizmente não foram suficientes para que se fizesse amadurecer intelectualmente [...] (P6).

Este comentário sugere a história dos negros a partir de sua captura nas costas da África, quando os mesmos foram trazidos para o Brasil como escravos. Na situação acima esboçada, os negros eram simples instrumentos de trabalho, comparável a um animal de carga. De fato, os negros não eram vistos como seres humanos, no entanto a história dos negros precisa ser contada por outra ótica que não somente sob o viés da escravidão.

Em nosso ponto de vista, esse argumento do professor entrevistado silencia a questão do pertencimento dos negros, os quais faziam parte de diversos povos tribais, apresentando diversidade lingüística e cultural, ressaltando que entre os grupos existiam aqueles que tinham em comum o patrimônio cultural africano. Como são ausentes também referências sobre o fato de que esses grupos foram impedidos de formarem núcleos solidários para que não se fortalecessem.

Sobre a contribuição cultural dos negros para o Brasil, Pinto (1996) revela que são inúmeros termos africanos que penetraram no léxico português nagô, quiribundo, macumba, candoblé, quitute, tanga, maxixe, além de nomes geográficos, etc. são inúmeros termos africanos que penetraram no léxico português. Esse também é um aspecto silenciado no currículo dessa disciplina. Ao serem indagados sobre história da Língua Portuguesa os professores entrevistados assim se reportam:

Ah! A Língua Portuguesa é belíssima, é riquíssima, então através dela nós nos comunicamos, nós escrevemos, fazemos uma série de coisas. Nós sabemos que ela tem raízes lá no latim, no francês, no espanhol... são as neolatinas (P7).

Ah, a história? É, é uma história muito, mas muito investigada, começou com o latim. A partir do latim vulgar é que as pessoas iam falando, falando aí surgiu aí o português. Então, a Língua Portuguesa pra mim, desconsiderando os teóricos, eu acredito que a língua portuguesa nada mais que um meio de comunicação que o Estado se interessa em sempre manter. Então, eu acho que é o interesse da escola, é o interesse da nação. Por que senão teríamos, nós vários dialetos em cada região do Brasil, nós temos um país continente que tem muita coisa que você não entende lá, então é necessário essa Língua Portuguesa eu acho que é a história do colonizado, somos colonizados. Eles impuseram a Língua portuguesa (P6).

No primeiro e no segundo relatos, podemos perceber que os professores entrevistados não se referem em nenhum momento às influências africanas na Língua Portuguesa falada no Brasil. O segundo ainda amplia para uma questão sobre o papel decisivo da língua para a consciência nacional⁵¹.

⁵¹ Para aprofundamento dessa questão, ver Guibernau (1997).

Com efeito, a história da Língua Portuguesa está relacionada com a História do colonizador como podemos constatar no trecho abaixo:

Os missionários jesuítas, ao estudarem a língua dos índios para a catequese chegaram a confeccionar uma gramática sob impulso de mútua compreensão, pois as lições do idioma tupi eram ministradas ao lado do português. Assim a língua portuguesa foi se estabelecendo, juntamente com a tupi, até que seu ensino, por ordens régias, passou a ser obrigatório, e a imigração portuguesa a ser freqüente (PINTO, 1996, p. 14).

O relato de P6 não faz referência à contribuição econômica dos negros em nosso país, o que vai incorrer no silenciamento sobre essa questão. Para desmistificar tal idéia é ilustrativa a análise de Ribeiro (2002, p. 114) ao comentar que na história do Brasil, o negro é identificado menos por uma participação ativa do que passiva. Contudo, ele teve uma participação crucial como massa trabalhadora que “produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural com suas cores mais fortes”.

Em relação às influências culturais em termos da língua, consideramos que a busca dessas influências pode se dar localizando no mapa da África, fazendo a interdisciplinaridade com a Geografia, de onde vieram as línguas africanas que influenciaram no Brasil, acreditamos que esta seja uma ação pedagógica que poderá possibilitar um processo de identificação étnico-racial positivo para os alunos.

No que diz respeito mais especificamente à Literatura, o negro não somente tem sido tema nesta, mas sabemos que muitos são e foram escritores⁵², existindo, portanto, um acervo literário produzido pelos negros como também obras que tratam sobre a problemática racial.

Dos três professores entrevistados de Língua Portuguesa somente um confirmou que já trabalhou com uma obra que retrata a questão étnico-racial.

⁵² Sem desmerecer outros destacamos os seguintes escritores e uma de suas obras: Auta de Souza (Porto), Antonieta de Barros (Farrapos de idéias); Lima Barreto (Triste fim de Polycarpo e Quaresma); Cruz e Sousa (Missal); Mário de Andrade (Paulicéia Desvairada); Carolina Maria de Jesus (Quarto de Despejo); Machado de Assis (Memórias Póstuma de Braz Cubas).

Olha, por exemplo, essa aula de Gonçalves Dias que eu dei para meus alunos aqui, que não era nem pra dar, porque aqui, não tem 2º grau e no 1º grau não tem literatura. Então, eu dei uma aula sobre Gonçalves Dias sobre Ana Amélia filha de portugueses. Não o queriam porque Gonçalves Dias era mulato, então uma aula dessa aí chega, eles ficam abismados. Então, o que aconteceu? Os pais mandaram a moça pra longe, pra não se encontrar com ele e tal..., por quê?..., porque ele era filho de preto com índio, cafuzo e, no entanto, eles se encontraram lá na Europa. Não adiantou. Eles eram loucos, ele casou com outra, mas gostava muito dela e lá ela se encontrou com ele, então tudo isso mostrando essa coincidência, que os pais não queriam. Mas, ela gostava..., não casaram, mas se encontraram outras e outras vezes, muitas e muitas vezes, vê que tudo isso aí o aluno fica abismado.

E complementa:

No caso de Gonçalves Dias, ela rica, loira, portuguesa e, no entanto gostando de uma pessoa mestiça, embora os pais não quisessem então eles ficam assim pensando que aquela moça fosse obedecer lá os pais dela, ta entendendo? Como ela também queria apesar da cor, porque que ela não casou com ele por causa da cor, mandaram ela pra fora, mas eles se encontram lá na Europa, eles se gostavam, ele casou com uma outra, Ana Olívia e tal..., mas ele gostava dela, então o abismado que eu falo é que ela apesar de tudo isso, ela não casou mesmo por que não tinha que casar, mas gostava dele.

Em nosso ponto de vista, o modo como a professora entrevistada se reporta a Gonçalves Dias como mestiço (filho de português e mãe cafuza) não escapa ao tratamento de inferioridade. Pelo que observamos, embora a intenção da professora seja mostrar o racismo vivido por Gonçalves Dias, sua fala está carregada de sentenças que deixam entrever a situação de oposição entre um branco, Ana Amélia, e um não-branco, Gonçalves Dias. Por exemplo, “ela rica e loira e portuguesa, e, no entanto, gostando de uma pessoa mestiça; como ela queria apesar da cor, etc.”.

Deste modo, evidenciamos nesse discurso sobre a biografia de um escritor “mestiço” o silenciamento da afirmação étnico-racial deste como “um intelectual de cor” considerado como uma das mais altas expressões da poesia do Romantismo brasileiro.

Seguindo a linha de raciocínio de Silva (2005), no trabalho de Literatura seria interessante que os professores fomentassem entre os alunos a comparação de escritores negros com as de outras etnias, sobre as questões que afligem a população negra, como também comparassem obras de afro-brasileiros com a de africanos.

Neste sentido, no currículo do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série na disciplina de Língua Portuguesa, é possível que haja um silenciamento da identidade

étnico-racial, uma vez que não são selecionados textos da literatura oral que retratem o universo dos contos, das lendas da cultura afro-brasileira, bem como a Literatura trabalhada não se reporta às obras literárias de autoria de negros e quando aborda a presença do negro é de forma estereotipada, como também não faz referência à contribuição do negro na cultura lingüística brasileira.

5.2.2 História

A Lei nº. 10.639/03 como já citado é um instrumento legal que veio tornar obrigatório, além de outras coisas, o estudo da história do continente africano e dos africanos, tendo em vista a valorização dos negros em um contexto marcado por ideologias como o embaquecimento, democracia racial etc. como visto em páginas anteriores.

Se há esse reconhecimento do Estado brasileiro da necessidade de mudanças no sistema de ensino, mais especificamente com relação ao currículo da disciplina História, é porque há um reconhecimento das injustiças e das discriminações raciais e silenciamento da contribuição dos povos africanos para a construção do Brasil. Ao tornar obrigatórios esses conteúdos de História, subentende-se que esta disciplina tenha uma tarefa primordial, pois possibilita a comunicação entre o passado e o presente e o diálogo deste com o passado (OLIVA, 2003).

Com efeito, os professores de História têm um papel relevante no processo de identificação étnico-racial uma vez que esta disciplina habilita os alunos à compreensão e à análise da humanidade em sua trajetória no tempo (Oliva, 2003). Esta visão da disciplina história é também compartilhada pelos professores entrevistados como podemos observar nos relatos abaixo:

História acaba dando essa visão do que aconteceu do início como povo brasileiro, como foi que chegaram aqui, quem foi que chegou aqui, o que foi que fez, como a gente foi colonizado e, principalmente o que a gente pode fazer com esses conhecimentos, pra que a gente consiga transformar os fatos que acontecem hoje ou pelo menos tentar fazer diferente, a escrever a nossa história de uma forma diferenciada, pra isso a gente precisa conhecer os nossos erros, os nossos acertos e aí é que eu acho que a disciplina de história ela é muito importante, que ela visa esclarecer o aluno justamente tudo, todo o prefácio, o histórico propriamente dito do que aconteceu e transformar essa consciência coletiva, pro cidadão, pra conhecer os nossos direitos, os nossos deveres, conhecer os fatos que marcaram uma época, que podem de alguma forma contribuíram pra gente transformar o futuro. O objetivo da disciplina primeiro é tornar acessível aos alunos informações primárias, elementares, conceitos elementares de história, de construção, [...] a memória de cada povo [...].

O ensino da História estaria cumprindo esse papel no que diz respeito ao tema História da África e dos africanos? Lima (2005) diz que esse assunto causa polêmicas entre os estudiosos da área. Segundo a autora, o referido tema nos conteúdos escolares criou embates ao longo do Século XX. Muitos acreditaram que o lugar dos africanos e afros descendentes estaria definido pelo lugar social que ocupavam, ou seja, como trabalhador explorado.

A partir dessa ótica como vem se configurando as imagens dos africanos e dos afros descendentes no currículo escolar (livros didáticos) especialmente nas disciplinas escolares de modo particular em História?

Na esteira do pensamento de Lima (2005), tais imagens representavam os escravos ou sendo explorados nas plantations ou de vez em quando fugindo para os quilombos, mais tarde sendo libertados pelos novos agentes econômicos e no Século XX desaparecem como tema específico sendo diluído como massa trabalhadora. Quanto à História da África, como tema da História mundial, ela se vincularia ao período de acumulação capitalista, ou seja, apareceria como o lugar de onde se retiravam os escravos e doravante como local da expansão neocolonial.

Nesse caso, os africanos e afros descendentes assumem um papel de vítima carregando o estigma de passividade, de impotência e de incapacidade de resistência na História. Predominam também visões etnocêntricas, sendo as visões mais comuns as de que a África é um lugar atrasado, primitivo, etc. Essas imagens também permeiam as visões da maioria dos professores entrevistados como informado anteriormente.

Partindo desses referenciais, coube investigarmos como são veiculadas a História da África e dos africanos em sala de aula a partir dos discursos dos professores de História notadamente no que diz respeito ao papel do tráfico, da escravidão e da diáspora africana.

Eu contextualizo falo para os alunos o que aconteceu, o tráfico e a escravidão vem ser consequência da própria economia da época extremamente rentável para os produtores e coloco questiono esse trato como é o próprio transporte das pessoas nos navios negreiros, nós debatemos sempre a questão de você ser submetido a uma situação de escravidão (P2)

Esse relato nos remete a uma das críticas que Oliva (2003) tece ao vocabulário do livro didático A nova História Crítica de Mário Schmidt – livro este utilizado pela professora entrevistada ao se referir à história africana. Oliva (2003)

diz que o livro possui uma visão economicista, visto que é freqüente o uso de termos como lutas de classes, senhores e escravos, etc. Observamos que a crítica reside na ênfase que é dada mais aos aspectos econômicos que aos aspectos culturais.

Um outro aspecto a salientar é que as professoras entrevistadas P2 e P1 justificam a necessidade do estudo da História da África e dos africanos, entretanto, seguem a lógica do livro didático em que o espaço reservado a esse conteúdo é menor.

O livro que eu trabalho é o adotado pela escola que é o Mário Schmidt é uma historia critica de 5ª a 8ª serie eu adoto de 6ª ate a 8ª série. Nós trabalhamos dois períodos importantes da historia a Idade Media e a Idade Moderna, trabalhamos com Brasil o inicio da colonização as primeiras etapas até a emancipação. Na 6ª e 7ª série trabalho com idade moderna as revoluções burguesas, contemporaneidade. Brasil se foca bastante na 8ª serie República ate atualidade (P2).

Primeiro na 5ª série trabalha sobre a origem do ser humano as teorias evolucionistas, criacionista e lógico que a gente coloca e evidencia sobre o primeiro continente onde supõe – se data, vestígios houve a presença humana primeiro parece que foi na África que foi migrando para outros continentes como isso ocorreu ai não se sabe explicar porque aconteceu a milhares de anos existem hipóteses suposições que lógico com embasamento a partir dos vestígios de fotos que são encontradas por aí e a gente explica trabalha sobre a África como continente mãe a primeira Eva aquela que vai esta disseminando a humanidade. Na 6ª serie eu trabalho Idade Média e Idade moderna, historia geral e do Brasil na 6ª serie agente ver as primeiras... colonização do Brasil, trabalho escravo a vinda dos africanos para o Brasil. E a 7ª serie nos trabalhamos as mudanças que ocorrem na Idade Moderna já trabalhando a Idade Contemporânea que é a parte de produção, Brasil nós vemos colônia, republica, império ate o 2º império. Na 8ª serie eu trabalho historia contemporânea, Brasil eu trabalho Brasil Republica, republica velha, a revolução de trinta que é o Estado Novo, Guerra Fria, Nova Ordem Mundial e Brasil até a contemporaneidade ate o ultimo governo (P1).

Uma vez mais aparece nos discursos dos professores, a forma linear como são organizados os conteúdos obedecendo a lógica do livro didático.

P2 acrescenta que em relação ao livro didático que:

O livro do Schmidt é um livro que se estende demais sobre a mesma coisa, por exemplo, ele se dedica muito mais à Reforma religiosa européia que à História da África pré-colonial, ele termina ficando um livro chato. Primeiro, que ele traz muita informação para os meninos e a gente não tem como trabalhar todos aqueles conteúdo, a gente tem que dar as informações elementares mesmo, o fundamental é a informação elementar de coisa importante fazer o aluno começar a perceber a realidade na forma crítica. Então o autor quer passar isso de uma forma diferenciada e ele termina se estendendo demais, eu não gosto muito não, sei lá, é uma crítica minha, mas tem gente que gosta,tem gente que ama esse autor por que acha ele um revolucionário, eu acho ele um chato. É minha opinião.

Sobre essa questão lemos em Oliva (2003) ainda que se reconheça que o referido livro didático reserve um capítulo para a África, mas,

[...] é revelador o grande espaço reservado às temáticas oriundas de uma abordagem eurocêntrica da História, e as restrições e que são submetidas à História da América e da África. Por exemplo, enquanto os capítulos que tratam de temas como Europa Medieval, Absolutismo Monárquico, Renascimento cultural e Construção do Pensamento Moderno Ocidental possuem respectivamente vinte, quinze, vinte e dezoito páginas e vasta bibliografia, a História da América pré-colombiana, América Espanhola e História da África possuem, cada uma, onze, dez e dez páginas, e literatura de apoio restrita. Ou por falta de conhecimento ou de interesse, a escolha foi feita no sentido de conceder menor atenção para essas temáticas.

Ademais, a África aparece nos discursos dos professores entrevistados a partir do tráfico, reportando-se à África pré-colonial somente no que diz respeito a algumas regiões como o Egito. O restante das regiões é comentado como se os povos africanos não tivessem história antes do contato com a “civilização” branca. Sua cultura, suas cosmologias são silenciadas no currículo escolar como podemos observar nos relatos abaixo:

Primeiro há uma relação de hierarquia muito grande aí, de poder, de submissão de um lado e de poder do outro lado, os portugueses por essa superioridade, talvez de armamento, psicológico mesmo, colonizam a África trazem os escravos forçadamente, aí que ele vai substituir essa mão -de-obra pela mão-de-obra negra, mas aí eu percebo essa relação de superioridade sobre os índios e negros e esse processo de aculturação que foi o que aconteceu, minoria de um lado e maioria do outro, o psicológico (P1).

Primeiro tem que saber que a forma como o continente europeu, asiático, africano e americano se desenvolveu... tem suas diferenças são marcadas por conta dos nativos da região, o nativo europeu é diferente do nativo africano assim como o nativo asiático e americano são diferentes. Grande parte dos povos africanos sofreu transferência externa durante um período X das grandes navegações, na Idade Moderna essas interferências... elas vieram e conseguiram muitas vezes transformar certas culturas, abortaram outras. Mas, o que estudamos sobre o continente africano é mais a civilização do Egito (P1).

No que concerne às cosmologias africanas, Oliva (2003) também faz procedentes análises sobre o silenciamento das mesmas no livro didático de Schmidt e conseqüentemente nos discursos dos professores como pudemos constatar nos relatos acima. O autor observa que:

No que se refere às cosmologias explicativa da relação entre as diferentes percepções e definições daquilo que os ocidentais chamam de religião para as elaborações africanas sobre a questão. A literatura existente sobre o pensamento tradicional religioso africano oferece um rico subsídio para este debate, em minha opinião, fundamental para relativizar o universo africano e demonstrar como suas estruturas de explicação das relações sociais e de suas cosmovisões são diferentes das ocidentais.

Martinez (1992) revela que a noção de que os negros não possuíam história, baseava-se nos argumentos de que lhes faltava o registro da escrita, a cultura era transmitida oralmente, as religiões ainda eram politeístas e até mesmo animistas. Todas as ciências naturais e humanas ficaram impregnadas com noções erradas, intencionalmente, para legitimar ideologias, a prática de atos desumanos contra o território e os habitantes da África.

Segundo Oliva (2003) O olhar sobre o continente africano começa a mudar de perspectiva na segunda metade do Século XX cujas investigações inicialmente objetivaram retornar ao passado em busca de elementos legitimadores da nova realidade e encontrar heróis fundadores e feitos dos novos países africanos e da própria África.

Neste sentido, a partir de novas investigações, foi possível focar a África em sua própria trajetória. Aproveitando tais análises, afirmamos também, que ao que parece, falta aos professores entrevistados nas três disciplinas, conhecimentos histórico-geográficos baseados nessa nova abordagem sobre o referido continente. Essa dificuldade remete à questão da formação.

A esse respeito, Mattos (apud OLIVA, 2003) aborda a negligência com a qual se trata a História da África nas universidades, acarretando conseqüências de tal fato ao ensino. Conforme a historiadora:

[...] há alguns conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNS - especialmente a ênfase na História da África - que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisa nas nossas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma abordagem que rompa com o europocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino das escolas (MATTOS apud OLIVA, 2003, p. 427).

Sobre a formação na Universidade os professores entrevistados assim se manifestam:

Eu achei que ficou algum ponto em aberto... em algumas disciplinas eu esperava mais. Tipo, eu imaginava que eu tivesse pelo menos umas cinco cadeiras de história, que é uma cadeira que se utiliza muito dentro da geografia, inclusive conhecimentos sobre a África (P3).

Eu acho que se poderia trabalhar conteúdos que sejam da própria realidade do aluno. Mas é uma dificuldade porque algumas coisas nós não estudamos na realidade. Por exemplo, História da África e do Maranhão (P1).

Os professores entrevistados de História reconhecem não somente a relevância do estudo da África e do Brasil numa outra perspectiva como revelam a

necessidade do estudo da história do Maranhão que está ausente do currículo escolar como outros relatos atestam:

A grade que estou falando pra você, o currículo formal... ela pede digamos... elementos da cultura européia muito mais que os nossos elementos, sabem muito mais da história da Europa que da História do Brasil e a história do Maranhão não é tocada, o aluno sai daqui sabendo tudo sobre Revolução Francesa, mas ele não sabe nada do Maranhão. A questão de material para pesquisa é uma dificuldade são lançadas bibliografias sobre a história da Europa do que do Maranhão, mais sobre a emancipação dos Estados Unidos do que a emancipação do Maranhão ou adesão do Maranhão a Independência então tem um déficit enorme, eu acho que os professores não deviam se deter tanto nessa história da Europa... trazer mais pra nossa realidade dentro da questão regional, trabalhar mais a cultura brasileira (P2).

Eu não considero conteúdos mais importantes que outros, só acho que os conteúdos que estão mais próximos dos alunos como, por exemplo, história do Brasil e do Maranhão são vistos como secundários no currículo escolar em função de conteúdos que estão mais distantes (P1).

Neste sentido, da forma como se estrutura o currículo escolar e aportes teórico-metodológicos os quais servem de referência para a História dos africanos e afro descendentes, ao que parece dificulta o processo identitário dos alunos negros. Em nosso ponto de vista, dificulta na medida em que são discursos e imagens dos antepassados africanos vistos como oprimidos, explorados e derrotados.

5.2.3 Geografia

A exemplo das disciplinas anteriores, consideramos pertinente indagar inicialmente à professora como ela percebia os objetivos da disciplina Geografia no Ensino Fundamental:

O objetivo da geografia é o mesmo o objeto de estudo no caso seria o espaço geográfico tudo que acontece... o que vem a ser esse espaço geográfico? É o local ponto da terra onde o homem estabelece qualquer atividade humana típica do homem... tudo isso é interesse da geografia, seja no campo econômico, no campo natural para se ver as transformações que estão acontecendo na terra mudança de clima, desmatamento, poluição... em termos sociais a própria movimentação do ser humano na superfície terrestre tudo isso é objeto de estudo. (P3)

Conforme Anjos (2005), a Geografia expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população. Nesse sentido, essa disciplina assume grande importância dentro da pluralidade cultural no processo de ensino, sobretudo no que tange ao respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais.

Em relação aos objetivos da disciplina, a professora entrevistada (P3) mencionou que um de seus objetivos é a própria movimentação do ser humano na terra. Levando em consideração o eixo de nossa investigação no que diz respeito à diáspora africana, de fato a Geografia tem muito a contribuir, no entanto, esse tema não tem o devido lugar nos currículos de 5ª a 8ª série.

O entrave é maior na 5ª série, pois nesta os conteúdos estão voltados para a localização. Como a professora coloca:

Na 5ª série, nós temos os conteúdos fundamentais em termo de localização, pontos cardeais, colaterais, limites, fronteiras, fusos horários, coordenadas geográficas que são conceitos voltados basicamente para a localização do ser humano. Os alunos têm uma dificuldade maior em aprender, eles não têm aquela noção de localização, eles te orientam no bairro deles, através da padaria, de uma escola... eles sabem se orientar, porém eles não sabem se localizar (P3).

Nessa série, não é feita nenhuma referência à questão da diáspora africana, ao tráfico e à escravidão, e nem, portanto, ao Continente Africano. Conforme a professora disse, os conteúdos da 5ª “são mais técnicos”, pois os alunos precisam saber se localizar no espaço. Em virtude da organização posta pelo livro didático: nesta série, não são feitas referências ao continente africano, pois, os conteúdos que se referem aos continentes estão organizados para serem abordados na 7ª série (P3).

É notório que os conteúdos trabalhados na 5ª série abrangem mais a parte da Geografia Física. No entanto, esta não pode está dissociada da Geografia Humana. Conforme Coll; Martín (2004, p. 153), os objetivos do conhecimento do meio ao que se refere ao Ensino Fundamental consistem em: Interpretar, expressar e representar fatos, conceitos e processos do ambiente socionatural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos).

Neste sentido, esses conteúdos mencionados pela professora deveriam ser trabalhados, levando em consideração a realidade socionatural e cultural dos alunos. A própria professora entrevistada (P3) reconhece que a Geografia poderia trabalhar na perspectiva de formar a identidade dos alunos, tendo como eixo o bairro da Liberdade conforme o conteúdo da localização.

O bairro da Liberdade está localizado na parte litorâneo do Estado do Maranhão e como tal o litoral é porta de entrada para os colonizadores, principalmente o litoral nordestino que começou por Salvador. Depois as outras capitais. Só depois foi deslocado para o litoral do sudeste, isso é um fato histórico, nós temos aqui no bairro da Liberdade uma leva de negros muito grande que foi utilizado como mão-de-obra escrava no início da colonização, e que nós deveríamos ter um resgate maior, conhecer mais essa parte e a gente não tem... saber o que na parte litoral nós encontramos maior quantidade de negros, por exemplo, do que na parte do interior do Estado, porque que algumas capitais, alguns Estados tem mais negros do que outros, quase não se encontra negros, por exemplo, no sul do Brasil, mas a gente encontra no sudeste, no Rio de Janeiro, por exemplo, ou em Salvador, ou no Maranhão, mais especificamente, na ilha de São Luís. Em alguns outros casos em Alcântara mais basicamente na ilha. Então, são aspectos que leva a gente a tomar conhecimento de si mesmo, de onde a gente veio? Por que a gente ta aqui e não em outro lugar? Tem todo um histórico que ao mesmo tempo geográfico... porque que o litoral não é interior?, Porque o litoral era por onde se chegava antigamente todo mundo... meios de transporte da época eram embarcações, por isso que chegaram no litoral e passaram muito tempo, só depois entraram no interior do território. Então, o fato da geografia explicar isso, essas formas de chegada, como aconteceu, faz com que eles possam ter conhecimento deles mesmos conhecer suas origens.

Porém, não é assim que acontece, haja vista que ela segue o livro-didático tal como se encontra estruturado. Deste modo, essa estrutura curricular tal como se apresenta organizado no livro didático, e utilizado pela professora entrevistada, pode estar se constituindo como um entrave, dificultando o processo de identificação étnico-racial dos alunos no sentido de sua auto-afirmação. A respeito do livro didático Anjos (2005, p.) se manifesta:

Nos livros didáticos de Geografia em geral e nos Atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento do programa e, muitas vezes, a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar.

De fato, os professores entrevistados de Geografia P3 e P5 confirmam que enquanto na 5ª série abordam noções básicas de Geografia; na 6ª série, trata-se de trabalhar a construção básica do espaço brasileiro. Observamos que ao focar esses conteúdos, os professores entrevistados não fazem referência às relações entre o processo da retirada dos africanos do seu território com a distribuição espacial brasileira, sobre o papel da mão-de-obra escrava para o aproveitamento espacial e econômico no período colonial, etc. No entanto, sabemos que os povos africanos não foram responsáveis somente pelo povoamento do

território brasileiro e pela mão-de-obra escrava, eles marcaram e marcam, decisivamente, a nossa formação social e cultural (ANJOS, 2005).

O estudo do Continente Africano é feito somente na 7ª série, visto que pelo dito das professoras entrevistadas, este se refere ao mundo subdesenvolvimento e nesta série, o Continente Africano tem espaço menor no livro didático e só é trabalhado no final do programa da disciplina.

Enquanto que na série seguinte, ou seja, na 8ª série, o estudo é reservado para os outros continentes considerados desenvolvidos, principalmente, o continente europeu. Conforme atesta os relatos abaixo:

Na 8ª série os alunos estudam mais é a Europa. Acredito que seja por causa desse continente ser o primeiro mundo (P2).

Os países mais poderosos do mundo estão onde? Na Europa, talvez esse seja o motivo dos autores enfatizarem mais esse continente. (P3). Mas eu não concordo.

Quem manda no mundo, não são os poderosos economicamente? Então, eles quem ditam as regras. O livro que a gente segue reforça esse poder ao dispor mais espaço para o continente europeu (P1).

A nosso ver, essa é uma forma etnocêntrica de (P3) conceber os diferentes países, o que nos remete a uma visão evolucionista de entender as sociedades humanas. Essa forma de abordar os diferentes continentes com seus respectivos países, pode engendrar imagens inferiorizadas do Continente Africano, o que é confirmada pelas visões distorcidas da África construídas pelos próprios professores como ilustrado em páginas anteriores. P5 até reconhece e critica essa idéia de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, no entanto, percebemos certa dificuldade em deixar à lógica do livro didático.

É a Geografia do desenvolvimento, a divisão dos países em desenvolvidos e subdesenvolvidos, onde há uma idéia falsa, onde os países para serem desenvolvidos precisam passar por um processo, um processo de crescimento, de problemas, de pobreza, de miséria, de organização social e econômica e política para chegarem num estado, numa condição, numa fase de amadurecimento. Isso não é verdade, subdesenvolvimento é uma situação, um produto do colonialismo, de um capitalismo selvagem, de um colonialismo de exploração, onde as pessoas que já estavam com seus espaços arrumados, com sua civilização organizada, com suas tradições, exemplos nós temos as civilizações que se exterminaram, que foram exterminadas pelos europeus, que eram os colonizadores, como os Astecas, os Incas e os Maias. Então a gente, por exemplo, o que me chama muita atenção, e que eu esclareço para os meus alunos, é que na época do Brasil colônia, foi estabelecido que o índio não devia ser escravizado, o índio tinha que ser livre, mas as missões nunca impediram a matança, o genocídio indiscriminado dos índios, quer dizer, os colonizadores podiam invadir as missões, saquear, matar todo mundo.

Um entrave que também constatamos, diz respeito ao modo como P5 se refere quando aborda a questão do tráfico e da escravidão.

Então, você vai abordar o assunto sobre a questão étnica. Você já vai sensibilizar, despertar o amor pelo outro, o meu primeiro assunto aqui, o meu primeiro contato com eles aqui, é sempre :oi, que bom, eu estou diante de representantes maravilhosos do nosso Brasil e eu vejo uma predominância do afro-brasileiro. ah! Eu sou fã, muito fã da história dos negros, da história da escravidão que já não é de hoje, já vem desde os tempos remotos, desde o cerne da história judaica. Eu vou dando uma aula, falando dos estóicos, dos cínicos, até dos assassinos que foram aceitos, eu falo e as pessoas vão se empolgando, eu digo pra eles olharem pra mim, que meu cabelo é espetadinho, que eu também sou misturada, que eu não sou branca, existe todo um peso [...] que é índio que sempre a gente brinca. Foi misturando, português com índio, as pessoas vão gostando, e nisso eu vou abordando a questão da etnia [...] que é uma raça nobre, eu não faço mesmo a distinção de raça, é apenas pra educar que eu digo: imaginem os que aqui chegaram, os europeus que aqui chegaram, eram degradados, vocês não, vieram enganados, presos, vieram na marra e aqui houve uma inversão de valores, quem era maravilhoso e importante passou para segundo plano, que não era a gente por causa da questão da escravidão que é uma coisa recente do país, mas antes acontece toda uma história e essa organização do conteúdo vai sendo dada conforme a necessidade [...].

Nesse sentido, não se trabalha também na perspectiva de apontar os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África que segundo Anjos (2005) estava entre outros na tradição dos povos africanos e de serem bons agricultores, ferreiros e mineradores.

Um outro comentário que se faz necessário é que a entrevistada tem uma visão apoiada, ainda que de forma inconsciente, naquilo que McLaren denomina de multiculturalismo conservador. Uma de suas características principais é que defende visões coloniais em que os negros são representados a partir de seu passado como escravos. (MCLAREN, 1997)

Esta é uma visão que incorre no que enfatiza Santomé (1998), quando nos fala que as culturas que não dispõem de estruturas importantes de poder não se vêem representadas nos currículos escolares, havendo, portanto, um silenciamento dessas culturas. Quando reportadas no currículo é de forma estereotipada e deformada.

Em um outro relato, percebemos algo que também é alvo de críticas pelos estudiosos.

[...] porque geralmente se trabalha a questão racial nos momentos específicos, datas comemorativas, alguma coisa assim ou quando se percebe algum problema na sala de aula, algum atrito entre as crianças, alguma coisa assim. Mas, no geral, a impressão que eu tenho é que não se trabalha. (P3)

Esta forma de tratar a questão dos conteúdos culturais e raciais é o que Santomé (1998,147) chama de “currículo de turista” assim definido:

Currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. [...] Fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como a luta contra os preconceitos racistas, ou dedicar-se a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres [...] As situações sociais cotidianamente silenciadas e que, em geral, são apresentadas como questões problemáticas nessa sociedade concreta na qual está situada a instituição escolar (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de classe social gênero, idade etc.) passam a ser contempladas de uma perspectiva, como algo que não tem nada a ver com cada uma das pessoas que se encontram nessa sala de aula, algo estranho, exótico, ou mesmo problemático.

Para se desenvolver um currículo que seja de fato multicultural, consideramos de fundamental importância levar em conta o contexto cultural onde a escola está inserida e tratar de forma sistemática questões advindas dessa realidade concreta e traduzi-las no currículo, para que o mesmo não seja um currículo de turista.

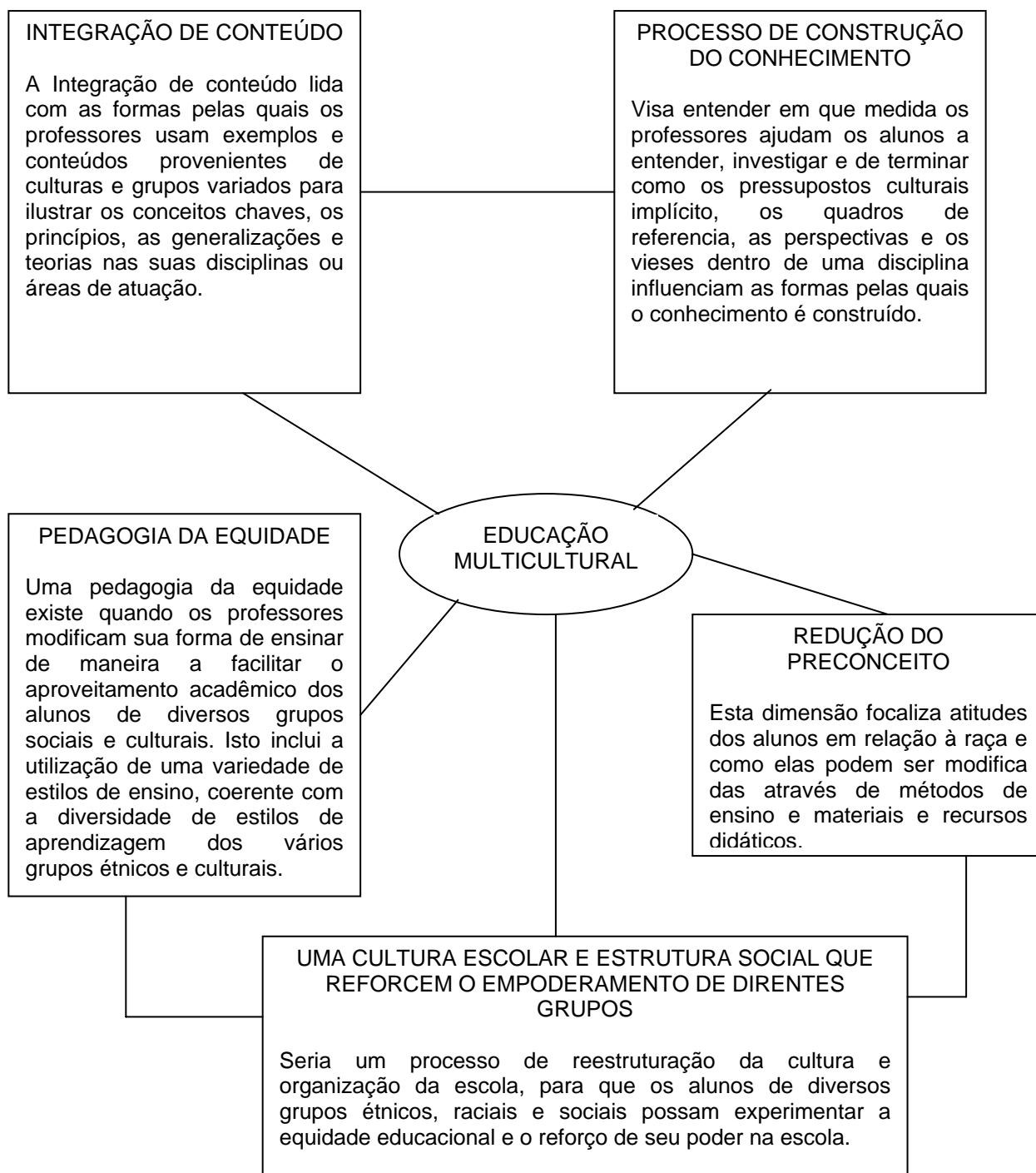
Seguindo a linha de raciocínio de Anjos (2005), o professor de Geografia poderia construir outras possibilidades de trabalho, alterando o padrão do uso contínuo do livro didático. Por outro lado, pensamos que seria possível engendrar formas de articular os conteúdos dispostos no livro com a questão da diáspora, do tráfico e da escravidão. Neste caso, tais eixos seriam transversais aos conteúdos do livro.

Deste modo, somos favoráveis à interdisciplinaridade como proposta metodológica que possibilita derrubar as grades curriculares em termos de flexibilização da organização dos conteúdos que tradicionalmente têm como critérios a organização dos conteúdos por séries. Estamos de acordo que os currículos escolares precisam ultrapassar essa lógica da “coleção”⁵³ e buscar um tratamento mais integrado para os conteúdos e para as disciplinas escolares de modo que possibilite a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo. Deste modo, na perspectiva da integração dos conteúdos e da educação

⁵³ A organização do currículo nesse modelo coleção focado por Bernstein (apud SILVA, 2000), significa que as áreas e campos do conhecimento são mantidos de forma isoladas, separadas ao contrário do currículo integrado em que as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos marcadas.

multicultural são procedentes as sugestões formuladas por Banks (apud CANDAU, 2002, p. 90) baseadas em cinco dimensões:

Quadro 9 – Dimensões da educação multicultural



Pelo exposto acima, a educação multicultural na perspectiva de Banks (apud CANDAU, 2002), sustenta-se em cinco pilares que se interrelacionam, sobre

os quais convém fazer algumas reflexões. O autor destaca a importância da integração dos conteúdos, o que vai incorrer na interdisciplinaridade. Segundo ele, essa metodologia possibilita trazer para sala de aula conteúdos e exemplos que envolvam culturas e grupos diversos.

A educação multicultural pressupõe também o papel do professor como mediador, na medida em que cabe a ele ajudar os alunos a ter autonomia no processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto significativo diz respeito à incumbência destinada ao professor de possibilitar o aproveitamento acadêmico a todos os alunos indistintamente, respeitando as diferenças quanto aos estilos de aprendizagem.

O autor enfoca também de forma pertinente, a redução do preconceito por meio de uma prática pedagógica inovadora em termos de métodos de ensino e uso de materiais e recursos didáticos, como também enfatiza a necessidade de empoderamento de diferentes grupos tendo em vista a equidade educacional.

Diante dessas argumentações, nos posicionamos favorável a um currículo centrado, preferencialmente, em situações práticas, envolvendo os problemas do cotidiano, as experiências dos alunos e seus interesses, para neste contexto, explorar aspectos do conhecimento sistematizado levando em consideração o princípio da multiculturalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de retomar aqui algumas discussões que foram levantadas no decorrer desta pesquisa. O que me proponho fazer aqui, não é apresentar um resultado conclusivo da pesquisa, mas apresentar alguns dados percebidos sobre o tratamento dado à questão étnico-racial no currículo escolar de 5ª a 8ª série durante o processo de investigação.

Essa questão emerge no campo do currículo a partir da Teoria Pós-Crítica, teoria esta mais recente que vem problematizar a suposta neutralidade do currículo, enfatizando que o currículo engendra subjetividades e nesse processo são marginalizadas as identidades que são historicamente destituídas de poder como as mulheres, os negros, etc.

O debate em torno da diversidade cultural extrapola o espaço acadêmico. Ele se origina no contexto do Multiculturalismo como movimento que expressa a afirmação de uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto forma de exclusão.

Como mencionado em páginas anteriores, em contexto brasileiro o debate sobre o tema do multiculturalismo no campo da educação ganha visibilidade como uma diretriz que visa a promoção de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural. Neste sentido, a escola está sendo instigada a colocar em pauta questões relacionadas às identidades, às diferenças, à igualdade, dentre outras.

Desde a sua emergência a escola pública vem desempenhando um importante papel como agência necessária para a formação de indivíduos cujos princípios identitários foram assentados na idéia de cidadania, de igualdade, de uniformização, de integração para conformação do ideário nacionalista, assumindo desta forma uma função homogeneizadora.

A formação dos estados nacionais tinha como propósito gerir o processo de uniformização da pluralidade a fim de tornar homogênea a diversidade sócio-cultural, lingüística e racial das nações.

A proposta de formação dos estados nacionais e o projeto da modernidade articulado com o projeto educacional levaram a cabo a definição de um

espaço hierarquizado pelo qual se distinguiu o que iria ser considerado nacional e o que iria ser excluído desta compreensão.

Neste sentido, o que passou a ser definido como nacional correspondeu à “cultura” dos grupos que detinham o poder. Essa “cultura” é que se consolidou como valores da modernidade comprometida com a formação de uma sociedade “laica” “civilizada”, “ordeira”, em oposição àquilo que é “bárbaro”, “selvagem”, “primitivo”.

Deste modo, o sistema escolar sob a égide d ideário do estado-nação engendrou estratégias para fazer com que as pessoas absorvessem uma “cultura comum” para que elas tivessem uma mesma identidade cultural e uma mesma consciência nacional.

A preocupação com a identidade do cidadão numa perspectiva universal engendrou um programa educativo que colocou como princípio básico a apropriação de um determinado legado cultural. A idéia subjacente de cultura reside na concepção daquilo que é universal que por sua capacidade dignificadora devia ser para todos os homens acima das individualidades e diferenças de origens.

Neste sentido, a escola se torna o “braço direito” do projeto da modernidade na construção do mundo moderno como grande instituição envolvida na formação dos homens civilizados. Com efeito, a “cultura objetiva” passa a ser a referência essencial dos currículos escolares e do discurso sobre a importância da educação. Neste processo, os textos culturais são fundamentais, porque traduzem o que deve ser universal o que acaba excluindo ou marginalizando as diferentes identidades.

Nesse debate, ganha destaque o currículo escolar, tendo em vista que numa perspectiva crítica, ele é considerado como um artefato que contribui para a formação dos sujeitos. No que concerne à questão da identidade e diferença racial, algumas pesquisas têm constatado que o preconceito racial geralmente envolvendo a cor da pele, inclusive partindo das crianças e adolescentes negros, é um dos fatores que mais prejudicam o desempenho dos alunos no processo de identificação étnico-racial. Preconceitos estes que também se manifestam no currículo das instituições escolares. Estas possuem uma organização curricular cujos conteúdos afirmam o legado eurocêntrico em detrimento das matrizes de outras culturas como, por exemplo, as de origem africanas.

Partindo desses pressupostos, nossa pesquisa partiu da hipótese de que o currículo escolar de 5ª a 8ª série não trata de forma devida a questão da

identidade e da diferença étnico-racial. Na Unidade de Educação Básica Mário Andreazza, lócus de minha pesquisa, meu contato com alguns professores que lá lecionam, mostra-me que:

a) em relação às imagens construídas pelos professores acerca das relações raciais no Brasil.

- as posições dos professores entrevistados se diferenciam quanto à existência ou não do racismo no Brasil. Alguns afirmaram que o preconceito é social e não racial, ao passo que outros percebem a manifestação do racismo envolvendo a cor da pele, *chegando a afirmar que no contexto investigado já houve situações de discriminação racial nas relações interpessoais entre professores e alunos; e entre alunos e alunos.*

- o que constatei também em algumas falas, foi a ênfase na tese da mistura das três raças, o que a meu ver prejudica o processo de identificação dos alunos negros e não negros, visto que a idéia de miscigenação está vinculada ao ideal de branqueamento da população brasileira;

- a maioria dos professores entrevistados reconhece que os negros vivem em condições econômicas e sociais inferiores em relação aos não negros. No entanto, a maioria se mostrou contra o sistema de políticas de ações afirmativas, especificamente, às cotas como possibilidade de reduzir tais desigualdades, mesmo reconhecendo esse déficit social. *Sobre essa temática me posicionei a favor das políticas de ações afirmativas em particular às cotas por entender na esteira do pensamento de Henrique (apud GOMES, 2003) que no Brasil, os negros são discriminados não só porque sejam pobres, mas porque são também negros;*

- o reconhecimento por parte de alguns dos professores entrevistados das situações sociais excludentes a que os negros estão submetidos, coaduna com alguns dados coletados pelo PNAD, o que confirma a tese de que as desigualdades econômicas e as desigualdades raciais caminham juntas, o que me faz concordar na esteira do pensamento de Santos (1995) com a articulação de políticas de igualdade e de identidades específicas na perspectiva da cidadania diferenciada;

- os professores entrevistados reconhecem que o alunado da escola Mário Andreazza majoritariamente é constituído de crianças e de jovens negros que em sua maioria vivem em situações precárias. Pelos relatos de alguns, os alunos são considerados agressivos por pertencerem ao bairro da Liberdade. Considerando que os professores entrevistados concordam que a identidade é o resultado do

processo de interação, logo os alunos se identificam com o lugar, com o grupo. Neste sentido, é possível que os alunos tenham a definição de si tal como os professores o definem, tendo como referência o contexto em que moram;

- em nenhum relato percebi alusão ao bairro da Liberdade como um dos bairros que possui inúmeras e diversificadas manifestações culturais cujas matrizes em sua maioria são africanas. Em nosso ponto de vista, essa é uma forma de silenciar as identidades étnico-raciais, sobretudo do segmento negro. Nesse sentido, o discurso de que a escola forma para a cidadania fica esvaziado, porque a cidadania pressupõe também a garantia do direito à identidade cultural. Quanto a esse direito, li nas recomendações da Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 210 que: “Deve-se promover o respeito devido pela educação aos valores culturais”.

b) sobre o programa educativo da escola moderna e o contexto investigado

- para tentar captar alguma aproximação *entre o programa educativo da escola moderna* e o contexto investigado, considere relevante problematizar junto aos professores entrevistados o papel da escola, haja vista que tal discussão vai ter implicações para o currículo entendido no seu sentido restrito como “aquilo que se deve ensinar”. A visão que se tem sobre o papel da escola direciona o tipo de conteúdo que se considera mais relevante para ser “transmitido” aos alunos;

- encontrei no contexto investigado diferentes visões acerca do papel da escola que a meu ver de alguma forma se aproxima ao ideal de escola propugnado pelo projeto da Modernidade, ainda que se tenha que reconhecer que as instituições escolares refletem as demandas da sociedade na qual está inserida;

- predomina entre os professores a idéia de que a principal função da escola Mário Andreazza é formar para a *cidadania entendida como preparação para o mercado de trabalho*. *Tais idéias nos remetem ao ideal de identidade hegemônica no projeto da modernidade segundo Santos (1996)*. Neste sentido, a escola deve se voltar para formar um tipo de subjetividade “individual e abstrata” baseada no “princípio do mercado” e na “propriedade privada”. Critiquei os argumentos dos professores por entender que no capitalismo o trabalho se manifesta histórica e concretamente como produtor de mercadorias que geram riqueza para o capital. Por outro lado, não descartei a pertinência de tais argumentos, considerando que para o trabalhador a retribuição financeira por sua força de trabalho é a condição para lhe assegurar alguma condição de vida e cidadania;

- em outros momentos investigativos, captei uma visão de escola que apresenta certas dubiedades: como uma “grande mãe” - haja vista que ela protege os alunos quando lá se encontram, salvando-os da violência psicológica que o contexto promove. Ao mesmo tempo, a professora entrevistada, de forma jocosa relata que a escola também utiliza do mesmo artifício ao violentar os alunos com conteúdos que não estão articulados com sua realidade;

- outra visão que emerge no contexto investigado, é aquele que concebe a escola como veículo de transmissão da “cultura”. Aqui reside uma outra proximidade que percebi *entre o projeto da modernidade e seu programa educativo* e a visão dos professores *entrevistados*. No decorrer do trabalho, vi que no programa educativo da escola moderna predomina uma visão restrita de cultura. A idéia de cultura como algo objetivo, externo a cada ser humano que representa o melhor de sua história. Deste modo, a cultura universal, por sua capacidade dignificadora, devia ser para todos os homens acima de individualidades e de diferenças de origem;

- no “imaginário” da maioria dos professores entrevistados, o termo está vinculado à cultura culta, notadamente aos valores da cultura intelectual, assim como ao processo de escolarização, sendo culto aquele que possui um cabedal de conhecimento, que se expressa bem, etc. *Ao que parece, este* conceito reduzido de cultura *dificulta* o tratamento das diversidades raciais e culturais no currículo escolar, uma vez que prevalecem visões etnocêntricas de cultura, as quais sugerem que existem culturas menos desenvolvidas e outras mais avançadas;

- opondo-me a essa idéia, encontrei nesse mesmo contexto visões ampliadas de cultura incluindo um universo muito mais amplo: conhecimento, crenças, valores, etc. Em tais posturas, percebi preocupações relacionadas à cultura de origem dos alunos. Este é um dos pontos-chave do multiculturalismo que tenta aproximar as articulações entre educação e cultura na medida em que problematiza o desafio para a escola em lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão das culturas. Entretanto, essa noção ampliada não garante que os professores entrevistados incorporem a cultura de origem dos alunos em seus programas curriculares;

- pelo que percebi no universo investigado um grande desafio está posto: a possibilidade de reconhecimento, valorização e incorporação da chamada cultura de origem dos alunos no currículo escolar. Primeiro - ainda que alguns professores

entrevistados tenham se reportado ao currículo a partir do viés crítico - porque prevalece entre os professores entrevistados a noção de currículo como veículo de transmissão da cultura “cultura”, desconsiderando o currículo como “campo de luta”. *No entanto*, sei que existem relações de poder no processo de seleção dos conhecimentos escolares. Segundo, porque enfatizam a perspectiva cientificista do conhecimento em que prevalece o valor na objetividade do conhecimento. Essa visão nega o caráter dinâmico do mesmo, coadunando com a Teoria Tradicional de currículo a qual concebe o currículo como algo dado, naturalizado. Terceiro, porque enfatizam a organização do currículo numa perspectiva linear de modo que sejam transmitidas idéias, conceitos organizados logicamente, cabendo ao aluno a recepção passiva do patrimônio cultural. A metodologia interdisciplinar, a meu ver, é uma forma de viabilizar a introdução da diversidade cultural no processo ensino-aprendizagem, focando os temas transversais articulados com as trajetórias, as experiências vividas dos alunos;

- com efeito, o que predomina entre os professores entrevistados é o modelo de currículo como um rol de disciplinas e de conteúdos, em geral de caráter acadêmico que tem como função transmitir a herança cultural. Essa visão tem implicações para o tratamento da diversidade étnico-racial e conseqüentemente para a afirmação das identidades e das diferenças étnico-raciais;

- não posso afirmar categoricamente que o contexto investigado como um todo tem como pilar a formação de sujeitos numa perspectiva universalizante, tal como propugnado pelo programa educativo original da escola moderna em detrimento da formação das diferentes identidades étnico-raciais. No entanto, para alguns professores entrevistados, predomina a visão de que a escola e conseqüentemente o currículo escolar são neutros, de modo que a escola não reproduz o racismo, mesmo porque para eles, a questão é mais social que racial. Posso inferir, portanto, que para estes, vivemos numa democracia racial.

c) a identidade e diferença étnico-racial e os programas curriculares

- *em relação mais especificamente aos programas curriculares*, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, nos estudos sobre a Literatura, *ao que parece, não existe entre os professores entrevistados da área* uma preocupação em trazer a temática racial para o currículo da disciplina, seja por meio da introdução de textos literários que abordem a questão seja pelo estudo de obras de autoria de escritores negros;

- percebi ainda, que não existe uma preocupação com a atividade oral como força potencializadora para a valorização da cultura africana e afro-brasileira;

- em relação à disciplina de História, como visto anteriormente, a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, torna-se obrigatório o estudo do continente africano e dos africanos. Neste sentido, subtende-se que a disciplina de História tem uma tarefa primordial no reconhecimento da contribuição dos povos africanos para a construção do Brasil;

- de acordo com Lima (2005), predominam algumas imagens no currículo escolar sobre os africanos e afro- descendentes, tais como: os escravizados sendo explorados ou fugindo para os quilombos; ausência da história da África pré-colonial; os africanos e afro- descendentes como impotentes; visões da África como país atrasado, primitivo; imagens estas predominantes entre os professores entrevistados das áreas objeto de investigação;

- diante disso, o eixo da minha investigação girou em torno do papel do tráfico e da escravidão e da diáspora africana em percebi que predomina pelo relato de uma professora entrevistada uma visão economicista tal como criticado por Oliva (2003). Este autor diz que os aspectos culturais estão ausentes.

- cabe salientar que os professores ainda que reconheçam a necessidade do estudo de História da África e dos africanos não dedicam um tempo maior a esses estudos. Ademais, o livro didático utilizado por uma professora entrevistada, ainda que reserve um capítulo para a África segundo Oliva (2003), existe um grande espaço reservado a uma abordagem eurocêntrica;

- na entrevista a professora faz alusão à África pré-colonial somente em referência ao Egito. O que nos leva a inferir a predominância do silenciamento no currículo escolar de História da África e de outras regiões antes do contato com a “civilização” branca. Cabe salientar que o currículo escolar no Brasil não incluía a História da África cuja constatação independente da confirmação nas entrevistas.

- no que concerne à disciplina de Geografia, Anjos (2005) afirma que nos livros didáticos de Geografia, o Continente Africano está colocado nos capítulos finais do livro, comprometendo desse modo o estudo visto que coincide com o final do ano letivo. No contexto investigado me deparei com essa realidade. Os professores entrevistados atestaram que em função da organização do livro didático o referido Continente só é estudado, e muito superficialmente, nas séries finais do Ensino Fundamental. Portanto, nas 5ª e 6ª séries, as professoras afirmaram que não

se estuda o Continente Africano e nenhum assunto a ele relacionado, tais como a questão do tráfico, da escravidão e da diáspora;

- afirmaram ainda que ao se reportarem a esse estudo na 7ª série, fazem-no de forma superficial, tendo como referência o livro didático. Segundo as professoras entrevistadas, o livro didático faz alusão ao Continente Africano como um mundo subdesenvolvido e tal como em História o referido continente tem espaço menor nos livros;

- ao abordar a questão do tráfico, da escravidão e da diáspora, uma das professoras entrevistadas acentua uma visão estereotipada por não enfatizar as razões que fizeram os povos europeus se voltarem para o Continente Africano que segundo Anjos (2005), residiu no fato dos povos africanos serem bons agricultores, ferreiros, etc;

- por todos esses indícios, a exemplo da disciplina anterior, constatei que a temática racial não tem sido tratada para afirmar a identidade étnico-racial no tocante ao segmento negro. Como no programa das outras disciplinas, a organização dos conteúdos obedece a uma lógica linear de acordo com o livro didático que para mim se constitui em um dos principais entraves para estudar esses assuntos em uma outra perspectiva;

- com efeito, minhas investigações me levaram a inferir que nas três áreas do conhecimento, o silenciamento de alguns aspectos importantes no currículo escolar pode se dar em virtude da falta de conhecimentos histórico-geográficos baseados em nova abordagem sobre o Continente Africano. Deste modo, é possível afirmar que no contexto investigado não há comprometimento com a “justiça curricular” o que esvazia o discurso da cidadania.

Diante de tais constatações, faz-se necessário empreender ações para o enfrentamento das questões étnico-raciais no interior da escola. Desse modo, entre outras sugiro:

- desenvolver estudos em serviço acerca da Lei 10.639/03;
- desenvolver estudos, tendo em vista o aprofundamento do conhecimento sobre os povos, as culturas, as civilizações do Continente Africano;
- incluir na disciplina de Língua Portuguesa textos que levem os alunos a analisarem visões estereotipadas sobre os diferentes grupos étnico-raciais;

-introduzir na disciplina estudos relativos às peculiaridades das línguas, identificando as influências das diferentes matrizes lingüísticas na Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil;

- trabalhar com diferentes gêneros de textos que abordem o tema das relações raciais ou do escravismo;

- sensibilizar o aluno a conhecer o Continente Africano, utilizando vídeos, fotos e relatos de viagens, no estudo da disciplina de Geografia;

- ampliar os estudos na disciplina de História sobre a África pré-colonial; abordar a questão da diáspora africana e suas conseqüências; o conhecimento técnico trazido da África;

- transversalizar a temática racial em todas as disciplinas;

Em síntese, posicionei-me em favor da articulação entre os conteúdos do “currículo formal”, os conceitos, as experiências e as expectativas que as crianças e jovens constroem no espaço extra-escolar. Em outras palavras, sou favorável à conciliação entre a perspectiva multiculturalista e a opção universalista.

Este trabalho investigativo dentro de seus limites, possibilitou-me a desconstrução de alguns postulados pautados em valores etnocêntricos. Durante sua realização, constatei que o processo de construção do conhecimento é como um “quebra-cabeça”, ou seja, precisei juntar as peças para dar sentido ao objeto investigado. Um dos limites que gostaria de ressaltar diz respeito à ausência dos alunos como também sujeitos da pesquisa sobre como eles se percebem do ponto de vista da identidade étnico-racial. Este aspecto pode se constituir doravante como outro campo investigativo.

Ademais, no processo investigativo, vivenciei situações de construção, desconstrução, acerto, erro. Com efeito, esta experiência serviu também para constatar que o objeto precisa ser iluminado pela teoria.

Por fim, posso assegurar que depois deste trabalho, tornou-se ainda mais explícito para mim que “as coisas” precisam ser relativizadas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. 201p.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **PCN: Parâmetros Curriculares: temas transversais**. Curitiba: Bella Escola, 2002.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998. p. 5-42 (Formação de Professores).
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 247p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPP/SECAD/INEP, out. 2004.
- CANAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Educação multicultural: tendências e propostas. In: _____. **Sociedade educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. cap. 4.
- CARNEIRO, Sueli. Política para as minorias. In: FÓRUM CIDADANIA, EXCLUSÃO SOCIAL E VIOLÊNCIA. **Anais...** Brasília: EDUNB, 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/lrf/brasilemquestao/noticias.cidad.html>>. Acesso em: 19 fev. 005.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Klevel. São Paulo: Summus, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação pré-escolar: o início do fim da intolerância. In: **EDUCAÇÃO – AFRICANIDADES – BRASIL**. Brasília: MEC/SECAD/CEAD, 2006. cap 4.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Coord.). **Políticas de promoção da igualdade racial na educação**: exercitando a definição de conteúdos e metodologias. São Paulo: UNICEF/SEPP/MEC.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____; MARTÍN, Elena (Orgs.). **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORDIOLLI, M. **Para entender os PCNs**: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de culturas nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Relógio D' Água Editores, fev. 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, ano 10, n. 37, fev./abr. 2006.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. A difusão da escola na afirmação da sociedade burguesa. In: ALMEIDA, Malu. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**: para além de mercadorização do conhecimento. Campinas: Ed. Alínea, 2005. cap. 4. (Coleção Educação em Debate).

FERREIRA, Marivânia Furtado. **A passos de meninos**: uma análise da política educacional indigenista. 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade federal do Ceará, Fortaleza.

FILHO & MONTEIRO (Orgs.). **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 140p.

FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. 22 ed. [s. l.]: LTC, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos. **Construção curricular e a demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta da escola cidadã de Porto Alegre.** Tese de doutorado. PUC – RJ. 1999. 281p.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O currículo como política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Cotas étnicas. . Disponível em: <<http://www.ufmg.br/inclusaosocial/cotas-etnicas.pdf>> . Acesso em: 20 dez. 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONZAGA, Sergius. Romances indianistas. Disponível em: <http://www.educatererra.terra.com/literatura/temadomes/temadomes_romanceromantico_8.htm> . Acesso em: 20 jun. 2006.

GUIBERNAU, Maria Montserrat. **O estado nacional e o nacionalismo no século XX.** Tradução de Mauto Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Ed. 34. 1999.

_____. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil.** Novos Estudos, n. 54, jul. 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor, classe e status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

HALL, Lindzey. **Teorias da personalidade.** [S. l.], 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira - Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 102p.

JACQUES, d'adesky. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antiracismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. Multiculturalismo e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). Relações raciais e educação: temas contemporâneos: **Cadernos PENESB**. Niterói: EdUFF, 2002.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Inimep, 1996.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar**. São Leopoldo: RS, 1998.

KYMLICKA, W. Ciudadanía multicultural: uma teoria liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: Paidós, 1996.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. **Cadernos PENESB/UFF**, n. 5, 2005.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: **EDUCAÇÃO – AFRICANIDADES – BRASIL**. Brasília: MEC/SECAD/CEAD, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, jan./fev. 1996.

MARTINEZ, Paulo. **África e Brasil**: uma ponte sobre o Atlântico. São Paulo: Moderna, 1992. (Coleção Polêmica).

MARTINS, Maria de Fátima Sá. **São Luís**: o retrato realista de uma sociedade multipreconceituosa. 1998. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. 239p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Educação, ano 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. **Currículo**: políticas e práticas. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Janr Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

NAHUZ, Cecília dos Santos; FERREIRA, Lusimar Silva. **Manual para normalização de monografias**. 3. ed. rev. atual. e ampl. São Luís, 2002.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **A universidade e as políticas de ação afirmativa ao ensino superior**: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 5, n. 3, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda. Relações raciais e educação: recolocando o problema. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs.). **Negros, territórios e educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação, 7).

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIXÃO, Marcelo. Aprendizes de corpo inteiro: desigualdade nas questões racial e social. **Cadernos de Textos Saberes e Fazer**s: modos de ver. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto marinho, 2006. (Coleção A Cor da Cultura).

PAIXÃO, Carlos Jorge. Cultura vivida e escolarização. Disponível em: <<http://www.unama.br:8080/principal/colunistas/coluna.pp?idcoluna=13>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

PINTO, Geusileis Silveira. Taxionomia morfológica no contexto frasal. 1996. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do maranhão – UFMA.

RELAÇÕES étnico raciais: diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Construir Notícias**, n. 28, ano 05, maio/jul. 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**; tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

SACRISTÁN. J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. 4.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradição de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275p.

SANTOS, Boaventura dos. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, Luciola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: como campo de luta**. Revista *Presença Pedagógica*. v. 2, n. 7, jan/fev. 1996.

SANTOS, F. Vicentinho. Lutando por um Brasil melhor. RAÇA BRASIL. São Paulo: Ed. Símbolo. nov. 1997.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 6ª. ed. São Paulo: Papirus Editora. 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho pedagógico). cap. 2.

SCHWARCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Ana Célia da Silva (UNEB). **A representação social do negro no livro didático: O que mudou?** Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/textced251.htm-19k>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

SILVA, Célia Regina Duarte. **Estudo geográfico funcional do geofacie liberdade**. 2004. (Monografia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 133p.

SKIDMORE, Thomas E. Temas e metodologias nos estudos das relações raciais brasileiras. Tradução de Valter Ponte. **Novos Estudos**, n. 60, jul. 2001.

SISS, Ahyas. Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos: Cadernos PENESB*. Niterói: EdUFF, 2002.

_____. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). *Educação e cultura: pensando a cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

_____. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Niterói: Quartet, 2003.

SNYDERS, Geprges. *Escola, classe e luta de classes*. Trad. Maria Helena Albarram. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Podemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Tradução de Jaime A. Classen e Ephaim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. **Análise do documento dos parâmetros curriculares nacionais**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

XAVIER, Maria Elizabeth S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

WEDDERBUN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **EDUCAÇÃO anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para a Construção do Objeto

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: “IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM CURRÍCULOS E PROGRAMAS: afirmação ou silenciamento?

ALUNA: Sueli Borges Pereira

ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

1 SITUAÇÃO-PROBLEMA

O modo como são tratadas as questões raciais no currículo escolar de 5ª a 8ª série na Unidade de Educação Básica Mário Andreazza.

1.1 Que interesses estão relacionados com a situação-problema?

Como professora da disciplina de Currículos e programas:

- resgatar a discussão sobre a concepção de sujeito na modernidade;
- aprofundar o estudo sobre currículos e programas no que diz respeito ao multiculturalismo;
- teorias raciais brasileiras;
- teorias curriculares e o tratamento da questão racial;
- imagens dos professores sobre a formação racial brasileira e de que modo essa questão tem implicações para o currículo escolar.

1.2 Que ordem de problemas estão relacionados com tais interesses?

- a concepção de sujeito na modernidade em prol da identidade universal;
- o programa educativo da modernidade;
- as concepções de currículo;

1.3 Que categorias, noções operacionais ou conceitos estão relacionados com essa ordem de problemas?

- modernidade;
- identidade;
- raça
- etnia
- função social da escola
- multiculturalismo;
- currículo

1.4 Que objeto de estudo posso delimitar em relação aos problemas?

- analisar o tratamento dado à questão racial no currículo escolar de 5ª a 8ª série.

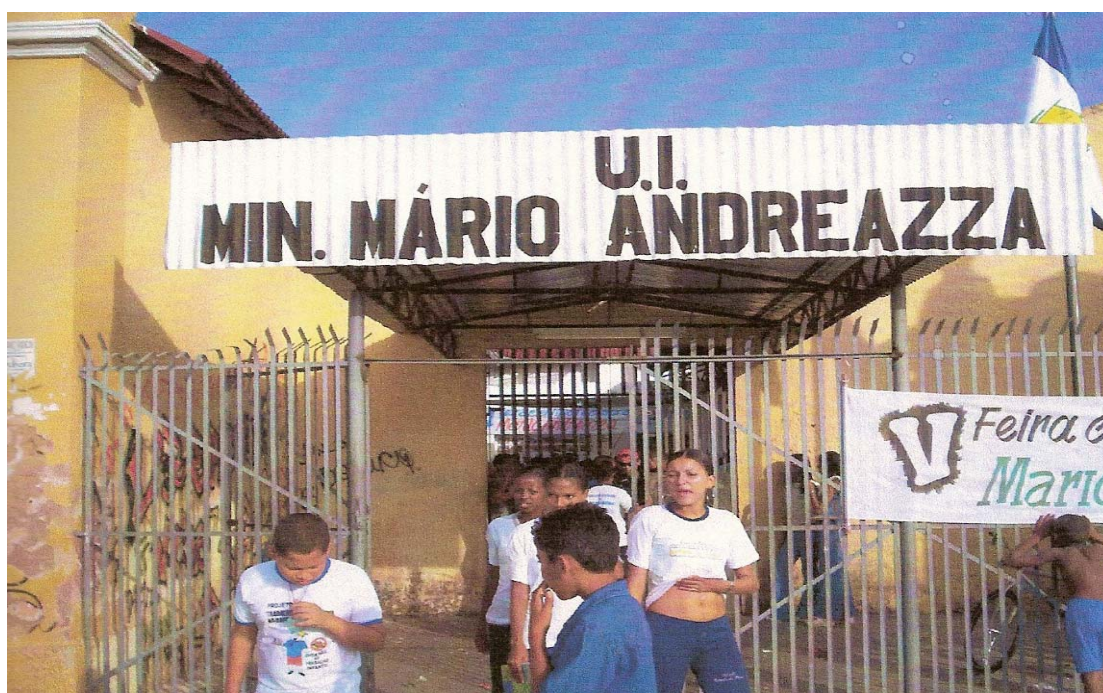
1.5 Que procedimentos devo adotar para me aproximar ao meu objeto de estudo?

- fazer revisões bibliográficas;
- aproximar da comunidade da Liberdade para conhecer a história, localizar alguns informantes (moradores antigos e demais funcionários da escola);
- apresentar à unidade escolar o projeto de pesquisa;
- conhecer a rotina da escola bem como as pessoas que lá trabalham;
- conhecer os professores das disciplinas delimitadas para a pesquisa;
- agendar os encontros para as entrevistas;
- elaborar os eixos temáticos para coleta de dados;
- transcrição das falas dos professores;
- classificar os dados de acordo com os eixos temáticos e objetivos;
- fazer análise do material coletado articulando com o referencial teórico.

1.6 Que instrumentos me ajudariam a dar conta do meu objeto de estudo?

- entrevistas.

APÊNDICE B – Campo de Investigação da Unidade de Educação Básica Ministro Mário Andreazza



APÊNDICE C -Matriz de Roteiro das Entrevistas com Professores

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?

ALUNA: Sueli Borges Pereira

TOTAL DE ENTREVISTADOS: 07

TEMAS	SUBTEMAS
1. Modelo das relações raciais no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - O racismo e suas manifestações no Brasil; - Relação do racismo com a questão da cor; - O racismo e sua manifestação na escola.
2. Identidade e diferença étnico-racial: a cidadania em questão?	<ul style="list-style-type: none"> - Em que consiste a identidade; - Como identificam os alunos da escola Mário Andreazza; - O papel da escola em relação à formação das identidades étnico-raciais do segmento negro; - Em que consiste a cidadania; - A escola Mário Andreazza trabalha na perspectiva da cidadania? De que forma? - Significado de cultura; - “Representações” sobre o Continente Africano; - Cotas; - O segmento negro em relação à moradia, profissões, etc.
3. Os programas educativos e a escola moderna	<ul style="list-style-type: none"> - Papel da escola e o ideal de sujeito a formar.
4. Identidade e diferença étnico-racial: uma aproximação aos programas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo da disciplina de Geografia e a temático étnico – racial; - Papel da escola em relação ao contexto social em que a escola está inserida; - Significado de conhecimento e currículo; - Perspectivas dos professores quanto ao tráfico, a escravidão, a diáspora africana e a construção do espaço geográfico brasileiro; - Objetivo da disciplina de História e a temática étnico-racial; - Perspectivas dos professores quanto ao tráfico, à escravidão, a diáspora africana e ao Continente Africano; - A temática étnico-racial e a Literatura: obras produzidas pelos negros; obras que tratam sobre os negros; - Utilização da oralidade e as influências africanas no português brasileiro.

ANEXO

ANEXO A – Carta de Apresentação