

O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

Azoilda Loretto da Trindade

O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

Azeilda Loretto da Trindade

Orientadora: Maria Lucia do Eirado Silva

Dissertação submetida como
requisito parcial para a
obtenção do grau de mestre em
Educação.

**Rio de Janeiro
Fundação Getúlio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
Departamento de Psicologia da Educação
1994**



"A força da cultura negra, que através
sou os séculos, é o fio condutor da
energia revolucionária que libertará
este país do racismo e da exploração".
— AMAURI MENDES PEREIRA — (Marcha do
Movimento Negro contra a farsa da abo-
lição - 11"05"88).

**A Cecília Gonzaga da Trindade, minha
mãe (em memória), pela minha vida.**

**A Maria da Glória Trindade e Glafira
Trindade, tias-mães.**

**As três, pelo amor que recebi e aprendi
a sentir.**

**A Maria Lucia do Eirado Silva, minha
orientadora, cúmplice e parceira, sem a
qual essa tese não teria sido uma
realidade.**

**Ao meu povo, o povo Negro que com
seu sangue construiu e constrói esse
país, pela sua força e resistência.**

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO/ ESTAÇÃO 1	
Racismo, Escola e Cotidiano: uma discussão conceitual	17
• Racismo	19
a) Conceito de Raça	20
b) Ideologia Racial	24
b.1. No Brasil	26
I - Ideologia da Inferioridade do Negro -	
• O Racismo Científico	29
II - Ideologia do Branqueamento	30
III - Mito das Três Raças ou da Democracia Racial Brasileira	31
b.2. A Força da Rebeldia: o outro lado da história	32
• Racismo e Micropolítica	35
• Escola	43
• Cotidiano	46
CAPÍTULO/ESTAÇÃO 2	
• O Racismo no Cotidiano Escolar	56
• A) Entrando na nossa Escola	61

a) A escolha da turma	65
b) O planejamento	67
• B) A Sala de Aula	70
a) Conteúdos	75
b) Livros Didáticos e Paradidáticos e Textos Escolares	81
• C) Fora da Sala de Aula	83
a) Merenda	83
b) Recreio	83
• D) Reuniões de Professores	84
• E) Reuniões de Pais (Responsáveis)	89
• F) Concluindo	91

CAPÍTULO/ ESTAÇÃO 3

• Estudo de Campo - Apresentação e Análise de Dados

1. Organização e Execução do Estudo de Campo	95
2. Observação Participante	97
3. Discussões com Professores e outros Profissionais	98
3.1 Caracterização dos Grupos	99
3.2 Material	100
4. Aplicação e Análise do Questionário	105
4.1 Síntese de alguns dados sobre os Professores	108
4.2 Análise das Respostas dos Professores	119

4.3 Considerações Finais	136
ESTAÇÃO/ PARADA FINAL	
CONCLUSÕES	138
a) Avaliando	139
a.1 - Hipótese	139
a.2 - Objetivos	143
b) Conhecendo algumas rupturas	145
c) Finalizando	151
COMBUSTÍVEIS (Bibliografia)	153
ANEXOS	170

RESUMO

Partindo da confirmada existência de racismo na educação, este trabalho investiga como se dá a sua produção e reprodução no cotidiano escolar, através de observações sistemáticas e assistemáticas de escolas, especialmente públicas, de discussões com profissionais de educação e da aplicação de questionários aos professores de três escolas públicas observadas sistematicamente.

Abordando o racismo numa perspectiva microsocial e micropolítica, percorre o cotidiano escolar, destacando práticas e discussões que veiculam o racismo, percebendo, contudo, que a maior parte das pessoas do universo escolar não são vistas, nem se vêem como racistas e eurocêtricas.

Finalizando com o repto de que ou a escola se abre para a diversidade racial e cultural, para as realidades diferentes vividas por seus usuários, ou corre o risco de fossilizar-se e tornar cada vez mais intenso o seu papel de produtora e reprodutora de desigualdades sociais, discriminações, preconceitos, enfim, de racismo.

ABSTRACT

From the previously proved existence of racismo in the brazilian educational system, this work investigates how ist production and maintenance are done in the school milieu, through systematic and non systematic observation of schools, especially public ones, interviews with education profissionals and researches among teachers of three system atically observed public schools.

Focusing racism in a microsocial and micropolitical perspective, this dissertation examines the school life, emphasizing practises and speeches that support racism, but perceiving that, unfortunately, most of the school staff don't feel these practices and speeches as racist or eurocentric.

This work finishes by challenging the educacional system: or the school become sensible to the racial and cultural diversity, stimulating inside the reproduction of the different realities people feel outside, or the school, by the strengthening of its actual role of social inequalities, discriminations and prejudices producer and supporter risks to be surpassed.

*... “Negro que com sangue coagulado
pode lavar a mancha
que quiseram lhe impor,
transformando-TE de rebelde
em vítima, buscando em TI
o lugar da suprema submissão.*

*... Negro que se tornou lume
impedindo a despontecialização
que a TI tentaram impor.*

*... Negro, além do negrume,
um fluxo quilombola
que acendeu permanentemente
o desejo de liberdade.*

*Eis a potência Zumbi dos Palmares
também chamada “Potência Z”*

(Jorge Marcio Pereira de Andrade)

INTRODUÇÃO

“ Ao entrar na sala após a merenda, a professora encontra Raphael e Thiago, também recém-chegados da merenda, brigando:

- E você? Pergunta Raphael.

- É, sou branco mesmo. Mas pior é você que é louro. Responde Thiago.

- Você também é louro, seu branquela. Fala Raphael.

- É, mas você é mais louro do que eu. Retruca Thiago.”

(Os dois têm oito anos, estão na 1ª série do 1º Grau de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro - 08/09/92).

O estudo que apresentaremos é sobre o Racismo no Cotidiano Escolar, note-se bem , o RACISMO. Neste sentido não partiremos da dúvida, questionamento quanto a sua existência ou não, quer na escola, quer na sociedade brasileira. No que se refere à escola, partiremos de estudos e pesquisas que constatarem a existência do preconceito racial (Filgueiras, 1989) e de desigualdades raciais na escola (Barcelos, 1993). Quanto à existência o racismo na sociedade brasileira, nosso referencial é a própria realidade (senso comum), as discussões da militância anti-racista e uma quantidade de pesquisas que o comprovam (Barcelos et alii, 1991).

Pretendemos realizar um trabalho que leve à reflexão aprofundada sobre as relações raciais no interior da escola, no Brasil, procurando ir além das constatações para chegar à descoberta do novo, necessário à transformação. Essa intenção fundamenta-se numa vasta literatura crítica, que aborda a distância entre a escola e as classes populares,

entre a vida na escola e a escola da vida (Gadotti, 1987). Bem como estudos que denunciam o preconceito racial na escola (Fundação Carlos Chagas, 1987), assim como o silêncio desta em relação à discriminação racial (Gonçalves, 1985) e a resistência dos alunos à vida que impõe a escola (Leite, 1991).

Acreditamos ser oportuno destacar que o racismo é o eixo do nosso trabalho, na medida em que ele atravessa todos os lugares, inclusive a escola - foco da nossa investigação, bem como todas as pessoas independentemente de sexo, etnia, classe social, religião, opção política... Nesta sua transversalidade, procedemos a uma tendência, que se tornou o principal enfoque da nossa análise: o racismo contra o negro (ou afro-brasileiro).

A nosso ver, as influências determinantes desta “tendência” incluem, ao mesmo tempo, os aspectos positivos das implicações pessoais e políticas (o pertencer ao Movimento Negro), assim como aspectos discutíveis de uma possível vulnerabilidade do nosso pensamento ao “vício” acadêmico brasileiro, que é hegemônico, no sentido de que pensar o racismo tem sido quase que sinônimo de pensar na discriminação de negros; e, finalmente, aspectos bem objetivos, já que o principal atingido pelo racismo têm sido, de fato, os negros, o que tem levado à polarização branco (opressor) versus negro (oprimido).

Contudo, a despeito da nossa “tendência” e das influências que a determinam, convém frisar com ênfase que, em hipótese alguma, o racismo que atravessa o cotidiano escolar brasileiro, tenha apenas os negros como alvo, pois se dirige também contra outros povos e etnias como os índios, os ciganos, os nordestinos, os judeus,... os brancos.

Cada vez mais, o Movimento Negro ecoa com reivindicações tais como a inclusão da Cultura Negra, da História do Negro no Brasil e da África, nos currículos escolares, e os movimentos de luta contra o racismo clamam por uma educação multirracial que leve em conta a pluralidade étnica, cultural e religiosa brasileira. Em consequência disso, fazem-se necessários e urgentes mais estudos que analisem, desnudem,

desmascarem as práticas exercidas no cotidiano escolar proporcionadoras da produção e reprodução do racismo e muito mais estudos capazes de fortalecer alianças com outras práticas, com movimentos que se empenham em transformar a escola num espaço de luta contra qualquer ideologia de dominação, contra as discriminações, contra o racismo.

Mesmo sem desqualificar e sem abdicar de uma análise mais macropolítica, generalizante e até totalizadora do racismo na escola, nos preocuparemos com o estudo das suas manifestações no cotidiano escolar numa abordagem micropolítica, no como ele é produzido e reproduzido neste cotidiano.

Nessa perspectiva focaremos a prática docente sem, contudo, deixar de levar em consideração que, na escola, não só o professor exerce, vive, produz e reproduz o racismo, mas toda a comunidade escolar: pais (responsáveis), alunos, demais profissionais da escola. O foco na prática docente se dará, por acreditarmos que a atuação do professor é fundamental para desmontar esse papel, essa função da escola-produção e reprodução do racismo, embora ele venha, tradicionalmente, reforçando, legitimando, produzindo e reproduzindo tal papel, salvo honrosas exceções, tanto na prática cotidiana de cada professor individualmente, como na prática docente generalizada.

Buscaremos, então, apoiados numa abordagem micropolítica, articular as categorias:

- * Racismo
- * Cotidiano
- * Escola

Partiremos, nesse sentido, de algumas hipóteses norteadoras:

Geral: A escola é um dos palcos sociais onde são cotidianamente vividas e exercidas as mais diversas práticas de produção e reprodução do racismo.

Hipóteses específicas

1. Com uma elite intelectual alienada a valores culturais europeus e com uma classe dirigente aliada ao imperialismo econômico e à sua ideologia racista, seria ingênuo acreditarmos que o atual Sistema Educacional possa vir a organizar o ensino em desacordo com as classes que dominam a sociedade, e de acordo com as características multirraciais da população que possui. Ou seja, se os formuladores do ensino no Brasil são pertencentes a uma elite intelectual eurocêntrica, é lógico que o ensino está centrado nos valores culturais europeus.

2. Não se pode esperar que com este sistema econômico, neste modo de produção capitalista dependente, o Sistema Educacional possa vir a se preocupar em preparar o professor para lecionar para uma população escolar racial e culturalmente diferenciada.

3. É ingenuidade achar que se pode mudar a escola sem tocar na questão racial, sem se travar na sociedade uma luta cultural contra os valores alienígenas que nos são impostos, sem se travar uma luta ideológica contra o eurocentrismo, contra o racismo.

4. O professor, principal agente, na escola, do processo de socialização/transmissão do saber acumulado pela Humanidade, desconhece o patrimônio cultural produzido por essa própria Humanidade, que inclui o negro, o índio e muitas etnias, bem como apresenta distorções em relação a estes segmentos da Humanidade.

5. O aluno tende a incorporar a inferioridade que a escola/a sociedade impõem em relação aos povos não - brancos (negros).

6. Mesmo sendo a escola montada para a reproduções dos valores das classes dominantes, para a dominação dos “corações e mentes”, dos corpos, podemos perceber

que existem forças no seu interior/exterior que apontam para caminhos opostos aos a priori forjados subliminarmente por ela.

Na instituição escola existem constantes movimentos de rebelião por parte dos seus componentes, contra o caráter racista da escola.

7. O que é falado/contado na escola, sobre os povos que compõem a sociedade brasileira, é incompleto, lacunar, estereotipado, quando não omitido/negado.

8. Sem uma transformação radical da escola, em contínua articulação com as transformações sociais mais amplas, dificilmente haverá lugar para a instituição de uma educação multiétnica, multicultural, multirracial, que contemple a diversidade desses aspectos que compõem a sociedade brasileira.

9. Há uma ruptura, um conflito, um choque entre a escola, com seu projeto de cidadão, e as diversidades étnica, racial e cultural que atravessam o povo brasileiro.

Diante de tais hipóteses, almejamos, com essa cartografia, abraçada com a utopia, o desejo, e com a paciência Z (potência Zumbi do Palmares):

- produzir conhecimento (saber) que subsidie a construção de uma prática docente não racista, não discriminatória;
- evidenciar criticamente práticas propiciadoras da produção e reprodução do racismo exercidas no cotidiano escolar.
- analisar tais práticas como reflexo das relações complexas entre escola, racismo e cotidiano.
- analisar essas práticas como a favor da produção e legitimação de um saber para melhor exercer um poder sobre as camadas populares(majoritária/negra);
- investigar como os professores encaram o racismo, bem como quais são suas expectativas em relação à escola;

- investigar e analisar as relações contraditórias entre discurso e prática do professor enquanto principal produtor/reprodutor do racismo na escola;

- registrar criticamente a fala/ a voz das tentativas de ruptura do caráter racista na escola.

Para essa viagem(investigação) que nos propomos fazer, os veículos(metodologias) que pretendemos utilizar são:

- observação participante, sistemática em três escolas públicas do município do Rio de Janeiro;

- observações assistemáticas em escolas do 1º segmento do 1º grau visitadas aleatoriamente;

- discussão em grupos de professores e outros profissionais sobre o tema “Racismo e Escola”;

- aplicação de um questionário aos professores das escolas que foram observadas sistematicamente;

- revisão bibliográfica;

- leituras/escutas..., de palavras, de imagens, de silêncio, de sons e músicas, de ações e omissões..., de mundo;

- e, mais, a ação militante anti-racista.

Finalmente, a sistematização da viagem obedecerá ao seguinte roteiro:

- o primeiro Capítulo/Estação será “Racismo, Escola, Cotidiano: Uma discussão conceitual”,

- o segundo Capítulo/Estação 2 será “O Racismo no Cotidiano Escolar” (Abordagem do problema-foco dessa investigação);

- a terceira parada será no Capítulo/Estação 3 – “Estudo de Campo: Apresentação e Análise de Dados”.
- a parada final será na Estação/Conclusões.

CAPÍTULO / ESTAÇÃO 1
RACISMO, ESCOLA E COTIDIANO
UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

HAITI

Música: Gilberto Gil e Caetano Veloso

Letra: Caetano Veloso

*Quando você for convidado pra subir no adro
Da Fundação Casa de Jorge Amado
Pra ver do alto a fila de soldados quase todos pretos
Dando porrada na nuca de malandros pretos
De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(E são quase todos pretos)
E aos quase brancos pobres como pretos
Como é que pretos, pobres e mulatos
E quase brancos pretos de tão pobres são tratados
E não importa se olhos do mundo inteiro
Possam estar por um momento voltados para o largo
Onde os escravos eram castigados
E hoje um batuque um batuque
Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária
Em dia de parada
E a grandeza épica de um povo em formação
Nos atrai, nos deslumbra e estimula
Não importa nada: nem o traço do sobrado
Nem a lente do Fantástico, nem,, o disco de Paul Simon*

*Ninguém, ninguém é cidadão
Se você for ver a festa do Pelô, e se você não for*

*Pense no Haiti, reze pelo Haiti
O Haiti é aqui - O Haiti não é aqui*

*E na TV se você vir um deputado em pânico mal dissimulado
Diante de qualquer, mais qualquer mesmo, qualquer, qualquer
Plano de educação que pareça fácil
que pareça fácil e rápido
E vá representar uma ameaça de democratização
Do mesmo ensino de primeiro grau
E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital
E o venerável Cardeal disser que vê tanto espírito no feto
E nenhum no marginal
E se ao furar o sinal o velho sinal vermelho habitual
Notar um homem mijando na esquina da ruas sobre um
Saco de lixo no Leblon
E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
Diante da chacina
111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos
Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres
E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos
E quando você for dar uma volta no Caribe
E quando for trepar sem camisinha
E apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba
Pense no Haiti, reze pelo Haiti
O Haiti é aqui, o Haiti não é aqui*

Pretendemos aqui explicitar o território sobre o qual nos deslocaremos, sobre o qual trilharemos durante este trabalho. No entanto, sabemos dos riscos que corremos de sermos capturados, quando em trânsito como estamos, em processo de construção como nos encontramos; daí nos referimos a território.

RACISMO

“O racismo é uma ideologia de dominação servindo à raça e classe dominante, que desmobiliza, inibe e em muitos casos destrói a identidade cultural do nosso povo. Isso ocorre através de formas de controle institucional, de mecanismos de reprodução cultural e imposição de valores e de representações distorcidas que se acumulam no dia-a-dia da grande maioria da população. E é essa identidade que carrega em si um potencial inesgotável de energia revolucionária.”

Amauri Mendes Pereira (Militante do Movimento Negro)

... en antropología se entiende ... el racismo como la teoría según la cual hay un vínculo causal entre las características físicas heredadas y ciertos rasgos de la personalidad, el intelecto o la cultura, teorial a al cual se asocia la idea de que ciertas razas son, por naturaleza, superiores a otras.

Lalita Prasad Vidyarthi (Antropologia - Bihar - Índia)

O racismo é, pois, a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um

grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê.

Joel Rufino dos Santos (Escritor e historiador afro-brasileira)

Racismo: “toda teoria que leve a admitir nos grupos raciais ou étnicos, qualquer superioridade ou inferioridade capaz de atribuir a alguns o direito de dominar ou eliminar outros, pretensamente inferiores, e que leve a fundamentar julgamentos de valor em qualquer diferença racial, (bem como) as ideologias racistas, as atitudes fundadas em preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e práticas institucionalizadas que provoquem desigualdade racial, bem como a idéia falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos justificavam-se moral e cientificamente.”

Da Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais, de 1978, adotada na 20ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO.

Diante dessas definições de origens variadas, destacamos dois pontos-chaves para nossa discussão:

- *Conceito de Raça*
- *Ideologia Racial*

a) Conceito de Raça

A classificação das pessoas por raças, por raças distintas, na área biológica, seria - podemos dizer - a continuação de uma categorização que, segundo Jacquard (1993; 50:51), origina-se da classificação dos seres vivos em famílias. O primeiro grande passo foi a

diferenciação do Reinos Animal e Vegetal, e a partir daí categorias que foram divididas em outras menores ..., no sentido de classificar a variedade espetacular dos seres vivos, E assim temos as seguintes categorias taxonômicas: Reino (sub-reino), Filo e subfilo (Divisão), a classe, a ordem e espécie.

Po exemplo: o ser humano pertence ao filo dos Cordados, a o subfilo dos vertebrados, como as aves, répteis, peixes, ...; à classe dos mamíferos como a ratazana, o cão, o porco, o morcego, a baleia; à ordem dos primatas (como os grandes símios) e a espécie homo sapiens (humana) como todas as mulheres e homens que vivem em nosso planeta.

Se continuássemos a classificação, poderíamos então definir grupos dentro de uma mesma espécie, o que se chamaria "raças".

Já,

"en su sentido estrictamente antropológico, actualmente la noción de raza se aplica a todo conjunto de individuos que se acopla y reproduce. Una clasificación se establece según las diferentes características así transmitidas y las investigaciones se orientan hacia la ascendencia genética y las relaciones biológicas con otras razas. La antropología se interesa también por la evolución permanente de las razas y los incesantes cambios genéticos de los cuales son objeto."

(Vidyarthi, 1981).

Colocadas as abordagens biológica e antropológica do conceito de raças, podemos dizer que atualmente sua conceituação é bastante polêmica, uma vez que, por um lado, cientistas o inviabilizam justificando a ineficácia de qualquer tentativa dessa classificação em função da imensa diversidade da espécie humana, resultado tanto de intercâmbio migratórios, que são intensos, quanto do isolamento de pequena duração entre grupos; e, ainda, a partir dessa classificação, negam a possibilidade de estabelecer um hierarquização natural de pessoas e populações, uma vez que "riqueza biológica não é

sinônimo de ‘bons’ gens, mas de gens diversos” (Jacquard, 1983); e , por outro lado, mesmo em desacordo com o racismo, mesmo não endossando a idéia de “raças puras”, e admitindo a diversidade humana bem como o intercâmbio genético e a mutação das raças , extinção de umas e aparecimento de outras, cientistas se filiam assim mesmo à idéia de raça, como se pode constatar nas citações a seguir:

A esos grupos heterogêneos por sus características físicas observables y no observables, se les suele calificar de ‘razas’. Las razas no solamente se diferencian por su aspecto exterior sino que además suelen estar en niveles de desarrollo diferentes. Algunas de ellas gozan de los beneficios de una civilización adelantada, y otros están más o menos atrasadas. Esta circunstancia es la verdadera causa del origen del racismo en todas las épocas históricas” (Vidyarthi, 1981).

La diversidad humana es valiosísima, desde el nivel individual hasta la especie en su conjunto, pasando por las poblaciones, y las razas. En contraste con los que propugnan ideologías falsas al afirmar que no existen las razas, o bien al abogar por la pureza, los temas verdaderamente importantes son la complementariedad y las realidades íntimamente ligadas de la unidad y la diversidad de la humanidad, los dos aspectos que precesamente mantienen y difunden la vida. (Nevo, 1981)

Diante dessa tensão e do recrudescimento do racismo mundial a despeito de estudos, conferências, leis, declarações, manifestações e protestos voltados para a luta contra o racismo, bem como diante da tendência de alguns países em buscar respaldo na Ciência para justificá-lo, a UNESCO foi levada a realizar em Atenas, em 1981, uma reunião com personalidades científicas cuja marca era a diversidade de procedência , ou seja, oriunda de várias localidades geográficas (França, Índia, México, EUA, URSS - na época -,

Tunísia, Japão...) logo, de várias culturas (mesmo comungando da cultura científica), e de diferentes disciplinas, com o intuito de “demolir cientificamente o racismo”.

Nessa conferência elaboram um documento intitulado “Llamamiento de Atenas” (Convocação de Atenas), do qual destacamos alguns pontos:

Los descubrimientos antropológicos más recientes confirman la unidad de la especie humana. La dispersión geográfica de la especie humana ha favorecido su diferenciación racial sin que por ello se altere su unidad biológica fundamental.

Todas las tentativas de classificar a la especie humana procurando dar un contenido objetivo al concepto de raza se han establecido a partir de las características físicas aparentes. En realidad, el concepto de raza sólo puede basar-se en las características transmisibles, es decir, no en las particularidades físicas aparentes sino en los factores genéticos que las gobiernan.

En la actualidad, las técnicas biológicas permiten estudiar dichos factores y revelan una diversidad genética mucho mayor de lo que se pensaba.

En general, en virtud de dicha diversidad genética, difieren mucho más las estructuras genéticas de dos individuos pertenecientes a una misma población, que las estructuras genéticas medias de dos poblaciones. En virtud de esta comprobación, resulta imposible formular cualquier definición objetiva y estable de las razas humanas, y esta expresión pierde gran parte de sus alcances biológicos.

Cualesquiera sean las diversidades comprobadas, la biología no permite en modo alguno establecer una jerarquía entre los individuos y las poblaciones, sobre todo teniendo en cuenta que en realidad ningún grupo humano posee un patrimonio genético constante. De todos modos, sería arbitrario pasar de la comprobación de una diferencia a la afirmación de una relación de superioridad/inferioridad.

En realidad, a cada ser humano corresponde una combinación genética única entre todas las innumerables combinaciones posibles.

El hombre ha desarrollado la cultura, lo que ha permitido a la especie humana adaptarse a los diferentes medios ecológicos y transformarlos en función de sus necesidades.

El predominio de la cultura constituye la especificidad de la especie humana y priva de sentido a las explicaciones del comportamiento humano, basadas

únicamente en el estudio de los comportamientos animales. De ningún modo pueden atribuirse a diferencias genéticas las variaciones de los comportamientos colectivos.

Entre las características esenciales del hombre, la actividad intelectual ocupa un sitio privilegiado. Para caracterizar dicha actividad, algunas ciencias han preparado técnicas de medición.

Elaboradas para comparar a los individuos en el seno de una misma población, dichas técnicas no pueden emplearse por definiciones en forma valedera para comparar distintas poblaciones entre si.

Con mayor razón, todo juicio de valor sobre las capacidades intelectuales de tal o cual grupos, basado en dichas mediciones, carece totalmente de fundamento.

En realidad, la complejidad de la interacción entre los factores biológicos y los factores culturales quita todo sentido a la cuestión de la parte que corresponde respectivamente a lo innato y lo adquirido.

Resulta inadmisibile y carente de fundamento científico utilizar los resultados de las pruebas psicológicas y en especial el cociente intelectual a los fines del ostracismo y la discriminación racial.

En la esfera de las ciencias sociales, nada permite afirmar que el racismo constituye una conducta colectiva que se manifiesta fatalmente cuando dominan ciertos tipos de relación social entre grupos étnicos diferentes.

Enfim, após este apanhado das considerações finais da referida reunião da UNESCO, onde, afirmando a Ciência, faz-se um agenciamento com os cientistas no sentido de combater os esforços encaminhados a estabelecer um racismo pretensamente científico, nos resta a questão: Por que a idéia de raça persiste?

b) Ideologia Racial

Uma vez que o racismo, enquanto noção científica, não tem respaldo nas Ciências, e assim mesmo continua a existir, somos levados a outro ponto-chave da nossa discussão sobre o racismo: **IDEOLOGIA.**

Vamos, antes de qualquer coisa, ‘antropofagizar’ o conceito de ideologia elaborado por Marilena Chauí (1989, p.3), que a define como “um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir”. Ainda, segundo ela (Chauí, 1989), a ideologia é um mecanismo usado pela classe dominante no sentido de exercer a dominação sem que esta seja percebida como tal pelos dominados, bem como

...consiste na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias).

Estudos que buscam a origem das idéias racistas (Kriukov, 1984; Vidyarthi, 1981) encontram-na, fundamentalmente, com o surgimento das primeiras sociedades de classes, e encontram indícios entre os antigos egípcios, que se opuseram entre eles mesmos - os eleitos de Deus e os outros; na Grécia do século V a.C., onde se chamavam de bárbaros os povos não gregos; na Índia, com as castas; na China... Enfim, essas idéias teriam, segundo esses autores, um cunho mais etnocêntrico, ou seja,

uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência (Rocha, 1988).

do que racistas no sentido que conhecemos agora. Até porque racismo, como uma teoria elaborada, é um fenômeno relativamente recente, século XIX.

De certa forma, porém, o racismo que conhecemos hoje não deixa de ter em comum, com as idéias etnocêntricas mais antigas, a questão do uso das diferenças como justificação para a exclusão de um grupo por outro.

Como o início da invasão (“colonização”) européia à África, América e Ásia, se vão forjando explicações - muitas delas elaboradas e respaldadas pela Igreja Católica - para

justificar a agressão e o domínio sobre os povos da América e da África, principalmente, e no século XIX, o campo está arado para o florescimento do racismo pretensamente científico, inspirado nas teorias relativas à evolução humana e à classificação das populações humanas. Agora, já não mais para justificar o escravismo, mas ainda a dominação e agressão, ou seja, excluir os povos não brancos do processo de mão-de-obra livre, do trabalho “livre”, assalariado, ora em ascensão.

Enfim, a despeito da arbitrariedade do conceito de raça que subsiste até nossos dias e com sua origem marcada pela justificativa da dominação de povos diferentes da matriz européia - através de quaisquer meios, inclusive violência, agressão e genocídios -, tendemos a crer na complexidade do racismo onde intervêm vários aspectos “econômicos, políticos, históricos, culturais, sociais e psicológicos” e a acreditar firmemente que o racismo é uma questão ideológica. Ou seja, com o respaldo do conceito de ideologia ‘antropofagizado’ no início deste item, podemos dizer que o racismo é, de fato, “uma ideologia de dominação a favor, com o foi desde o início, dos interesses capitalísticos”¹

b.1 - No Brasil

*Ai, essa terra ainda
vai cumprir seu ideal
Ainda vai tornar-se
um imenso Portugal.
(Chico Buarque)*

¹ **Capitalístico, como Felix Guattari, para nos referir não só às sociedades definidas como capitalísticas, propriamente ditas, mas também as que vivem marcadas pela dependência e contradependência do capitalismo: ou seja, as ditas do “Terceiro Mundo”, as sociedades periféricas ao capitalismo, bem como as socialistas.**

Após termos feito uma panorâmica acerca do racismo a nível conceitual e ideológico, faz-se necessário um olhar sobre o racismo no Brasil.

Aqui, o racismo se confunde com a própria “história” do Brasil, marcado com a cruz/idéia (violência simbólica) e com o canhão (violência física), ambos alternados, complementares e concomitantes. O genocídio do indígena e do negro continuam até os dias atuais, é só lembrar, em 1992, o Massacre de Carandiru (São Paulo) e as chacinas dos Ianomani (fronteira do Brasil com a Venezuela) e, em 1993, a da Candelária, essa em frente a uma igreja católica, em pleno centro comercial da cidade do Rio de Janeiro.

Em relação ao racismo brasileiro, ou como se costuma falar, às relações raciais, no Brasil existe uma vasta bibliografia produzida crescentemente nesses últimos vinte anos (Barcelos et alii, 1991), marcada quase sempre pela polarização brancos versus negros (pretos, mestiços/mulatos).

E pelo que nos parece, de fato, o negro tem sido eleito para ser o contraponto que justifique a supremacia dos povos de origem européia (brancos). Eleito segundo Fontenele (1975:50) pela cor:

No meio de brancos, a cor da pele seria, assim, um estigma de servidão. Para um negro, organizar e empreender a sua fuga tornar-se-ia bastante mais difícil. A cor da pele iria tomar rapidamente um significado racista. Entre os brancos, no seu sentido exacto, o escravo negro seria... uma nódoa. E depois? Estariam em presença de um homem? Ou de um animal evoluído? Os próprios Judeus, pelo baptismo, tornavam-se cristãos. O seu judaísmo era uma característica espiritual, da qual podiam libertar-se. Um negro, porém nunca poderiam mudar de pele.

E também, porque essa estratégia atendeu aos interesses das classes dominantes:
LUCRO, LUCRO, LUCRO.

Vamos fazer uma divisão do racismo no Brasil, em dois blocos, concomitantes e complementares:

a) O eurocentrismo - ideologia de supremacia étnico-cultural européia, hoje euronorte-americana que, a serviço do imperialismo e do neocolonialismo, nega, subestima e inferioriza todos os povos e nações que não sejam compostos de brancos e/ou de cultura européia.

b) Ideologia Racial Brasileira - A ideologia que as classes que dominam a sociedade brasileira - e no caso do racismo-ideologia, os intelectuais, ideólogos e os teóricos - ao reproduzirem o racismo, o fazem em relação a um grupo étnico-racial específico - os negros.

Deste modo podemos dizer que, no Brasil, as elites, especialmente as que fazem parte das classes que dominam a sociedade, jamais se identificaram, racial ou culturalmente, com a grande maioria da nossa população, com as ditas classes populares. A bem da verdade, de um modo geral, as elites brasileiras sempre se consideraram mais européias no plano cultural e, em alguns casos, etnicamente/racialmente, do que brasileiras. Deste modo, essa elite alia-se aos interesses da dominação internacional, negando o conjunto da população brasileira, especialmente a popular - de origem plurirracial e pluricultural, não só branca, não só européia.

Pode-se fazer uma divisão histórica da ideologia racial brasileira, o que foge ao objetivo do nosso trabalho, porém podemos destacá-la e sintetizá-la, lembrando mais uma vez o seu caráter de dominação.

I - Ideologia da inferioridade do negro

• O racismo científico

No período escravista e pós-escravista, um ideólogo desse dito racismo científico, que exerceu enorme influência entre nós, foi o Conde Arthur Gobineau, que “não só afirmava que os negros eram uma raça inferior como profetizou uma degeneração genética para os brasileiros em menos de duzentos anos” (Chiavenato, 1980:170)

Um exemplo, entre nós, de um reprodutor da ideologia racista dos senhores de escravos, no período pós-abolição, uma vez que incorpora (assimila) os postulados das teorias raciais eurocentristas, é Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal da Faculdade de Medicina da Bahia. Para ele:

a inferioridade do negro era fato comprovado pela ciência evolucionista e a degenerescência dos mestiços, uma verdade inquestionável. Nesse sentido, a população brasileira, na forma como estava constituída racialmente, era inviável. Também a imigração européia não se apresentava como saída eficaz, na medida em que a “miscigenação” só faria aumentar o número de “tipos degenerados”. (Silva, 1989)

Essa ideologia não vem para legitimar a escravidão em si, já que esta sofria uma deterioração e já estava em fase de erradicação, mas vem, sim, para sustentar o advento, expansão e evolução do trabalho livre para o qual o negro, ex-escravo, devido à sua “inferioridade natural” não estaria apto, tentando-se justificar assim que, antes mesmo de poder concorrer, o negro já estivesse excluído do mercado de trabalho.

II - Ideologia do branqueamento

É a visão de que o “branqueamento” é a única saída para o “progresso” do país. Como ideólogo desse pensamento, temos Oliveira Viana, precursor da política de branqueamento como uma saída para o Brasil. Suas idéias rompem com a visão de degenerescência dos mestiços, colocando-os como o homem brasileiro que surgirá com a fusão das três raças, sendo por sua vez branco (devido à superioridade da raça branca), porém, não o branco europeu, “mas um tipo que herda das ‘raças inferiores’ os elementos necessários para realizar a difícil tarefa de construir uma civilização nos trópicos” (Silva, 1989).

Defensor dessa ideologia temos também Silvio Romero, com seu “darwinismo social” afirmando que

(...) a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir, ao branco; mas que esse, par essa mesma vitória; atento às agruras do clima, tem necessidade de aproveitar-se do que de útil as outras duas raças lhe podem oferecer, maxime a preta, com que tem mais cruzado. Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando estiver de todo aclimatado ao continente. Dois fatores contribuirão largamente para esse resultado: de uma lado, a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro a imigração européia. (Silva, 1989: 160)

III - Mito das Três Raças ou da Democracia Racial Brasileira

Essa ideologia tem seu contexto de florescimento no pós 1ª. Guerra Mundial, quando a “superioridade” dos países europeus é abalada e há um movimento entre nós de valorização do que é brasileiro (Semana de 22 e “Movimento Antrofágico”).

Cabe a Gilberto Freire, com sua obra *Casa Grande e Senzala*, a síntese final dessa ideologia marcada, segundo Silva (1989), pelo elogio da miscigenação e apologia ao sucesso da colonização portuguesa, ainda que com marcas de violência.

Com essa ideologia se definem e naturalizam os papéis sociais atribuídos a negros e a brancos, este dominante, senhor, aquele dominado, escravo.

Como essa ideologia forja-se, também, um paradoxo, uma ambigüidade já que, especialmente no que diz respeito às

raças formadoras do povo brasileiro; se produz uma conceituação que dá uma positividade à identidade brasileira. Todo brasileiro, mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma quando não no corpo - há muita gente jenipapo ou mancha mongólico no Brasil - a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro²

e ao mesmo tempo, na medida em que a lógica dessa ideologia aponta para a inferioridade racial do negro, uma vez que ele mantém-se em desvantagem social, mesmo estando junto ao branco desde o início da formação social brasileira, reproduz-se, também, o sentimento de inferioridade nacional em relação aos europeus e euronorte-americanos, devido justamente a essa mestiçagem, miscigenação, a essa falta de “pureza racial”, a presença de representantes da “raça inferior” na nossa população - o eurocentrismo.

² **Gilberto Freire apud Denise Ferreira da Silva. In: Revisitando a “democracia racial”: raça e identidade nacional no pensamento brasileiro, p. 165.**

Em todas essas três abordagens ideológicas percebemos que o racismo se calca na hierarquização dos diversos povos que compõem o Brasil, de modo que os de origem africana, os negros, ficassem inferiorizados e assim alijados da população brasileiras índios exterminados, varridos do mapa (afinal “tinham” as terras); embora alijados, os negros e os índios continuaram presentes e atuantes e, a partir daí, tornaram-se um “problema” maior: é preciso forjar uma outra ideologia que o solucione, estando a resposta no branqueamento - “salvação” para nossa sociedade, e que, de acordo com o mito das três raças, atinge seu ideal, o da democracia racial.

Enfim, a articulação entre o eurocentrismo (ideologia de dominação da população brasileira indistintamente) e a ideologia racial brasileira (ideologia de dominação na sociedade brasileira) assegura que, ainda hoje, essas visões/ideologias e ações subsistam no imaginário social brasileiro a despeito de todas as transformações sócio-política e econômicas por que passou a sociedade brasileira do período escravagista até o atual, e mais, convivem com as visões mais progressistas, a ponto de encontrarmos racismo na “direita” e na “esquerda” da política brasileira, bem como entre negros, índios, nordestinos, judeus, brancos, chineses, japoneses, alemães, enfim em toda população brasileira, o que para nós é um indício de que a fonte geradora, a nascente ou a raiz do racismo ainda não foi, de fato, atingida.

b.2 - A força da rebeldia: o outro lado da história

*“Você corta um verso, eu escrevo outro
 Você me prende vivo, eu escapo morto
 De repente, olha aí, olha eu de novo
 Perturbando a paz, exigindo o troco.”
 (Paulo Cesar Pinheiro)*

Diante da visão a respeito da Ideologia Racial Brasileira tem-se a impressão de que os povos não branco, alvos diretos do racismo - e mais especificamente o negro e o índio -, se mantiveram passivos frente a todos os acontecimentos cruéis e atrozes, diante dos massacres, discriminações, violências. Não poderíamos prosseguir a esse trabalho sem desmistificar essa idéia. Nossa história está recheada de exemplos de lutas e resistências. Nossa história está cheia de insurreições, revoltas, fugas, levantes, irmandades, sociedades, organizações, quilombos, mais coletivos como mais singulares, mais episódicos, como mais cotidianos, o que a imagem a seguir nos suscita.

Inclusive são as ações de não sujeição, de rebeldia, de revolta, de invenção de novas formas de ser e estar no mundo, de mesmo diante de uma história oficial marcada por violência e atrocidade, não perder a capacidade de sorrir, de criar, de dançar e dar a volta por cima, são essas ações, é essa força desse povo que atravessa séculos e que obriga a classe dominante, a mudar, se reciclar, inventar, criar novas/outras estratégias de dominação, de captura de insurrecto, dos que não se fixaram nos territórios predeterminados e que são como acendedores do lampião do Desejo de Liberdade, pela sua pura e simples potência de Vida.

Mais trágico e belo, entretanto, pelo heroísmo que o desespero acordava na alma desses párias rebelados (...) era o suicídio pela auto-asfixia, que eles provocavam engolindo a língua, obturando com ela a passagem do ar até que sobreviesse a morte³

³ **João Dornas Filho apud J. Alípio Goulart. Da fuga ao suicídio: aspectos da rebeldia dos escravos no Brasil, p.125.**

A força da cultura negra, que atravessou os séculos, é o fio condutor da energia revolucionária que libertará este país do racismo e da exploração.

(AMAURO MENDES PEREIRA)

(Marcha do Movimento Negro contra a farsa da abolição - 11/05/88)

RACISMO E MICROPOLÍTICA

Mesmo achando sedutor o viés macropolítica de análise do racismo, pela sensação de estarmos pisando em territórios firmes e conhecidos - já foram percorridos por outras pessoas -, e que dão “respostas”, explicações mais gerais e totalizantes, vamos passar uma abordagem micropolítica, molecular do racismo.

Neste item do nosso trabalho, ensaiamos uma compreensão diferente da questão do racismo, que no entanto não se opõe à abordagem elaborada nos itens anteriores. Trata-se de problematizar o racismo em nível micropolítico, recorrendo a concepções de Foucault, Deleuze e Guattari.⁴

Estas concepções afirmam que, no mundo humano, “tudo é político”, desde que não se considere apenas o político em termos macropolíticos, mas também em termos micropolíticos. A macropolítica está sempre em ligação estreita com uma micropolítica: a primeira constitui-se no regime *molar* dos acontecimentos em curso na sociedade (organização e funcionamento das instituições, dos grandes segmentos hierárquicos, incluindo os dos sexos, das idades, das classes, das raças, dos partidos etc, que cobrem o corpo social como uma rede binarizante, fazendo-o centrar-se no poder do Estado, o qual abrange várias projeções, públicas e privadas); a segunda constitui-se no regime molecular dos fluxos e processos onde estamos, nós e nossas relações; mergulhados e pelos quais somos (quase sempre inconscientemente) movidos e arrastados.

Para tornar mais clara esta distinção macro/micropolítica, escolhemos um texto de Deleuze/Guattari (*Mille Plateaux*, pp.261-262)⁵ que trata da questão do racismo:

Diremos, do mesmo modo, que o fascismo implica um regime molecular que não se confunde nem com os segmentos molares, nem com sua centralização. Sem

⁴ **Nossas primeiras bibliografias são: *Vigiar e punir, História da sexualidade - I, Mille Plateaux, As Três Ecologias.***

⁵ **A tradução é nossa.**

dúvida, o fascismo inventou o conceito de Estado totalitário, mas não há razão para definir o fascismo por uma noção que ele mesmo inventou: há Estados totalitários sem fascismo, do tipo stalinista, ou do tipo ditadura militar. O conceito de Estado totalitário só vale em escala macropolítica, para uma segmentariedade dura e para um modo especial de totalização e centralização. Mas o fascismo é inseparável de focos moleculares, que pululam e saltam de um ponto a outro, em interação, antes de ressoar, todos juntos, no Estado nacional-socialista. Fascismo rural e fascismo da cidade, ou de bairro, jovem fascismo ou fascismo dos antigos combatentes, fascismo de direita e de esquerda, de casal, de família, de escola ou burocrático: cada fascismo se define por um microburaco negro, que vale por ele mesmo e se comunica com os outros, antes de ressoar em um grande buraco negro central, generalizado. Há fascismo quando uma máquina de guerra é instalada em cada buraco, em cada nicho. Mesmo quando o Estado nacional-socialista tiver sido instalado, ele terá necessidade da persistência destes microfascismos que lhe dão um meio de ação incomparável sobre as "massas"(...). É uma potência micropolítica ou molecular que torna o fascismo perigoso, porque é um movimento de massa: um corpo canceroso, mais do que um organismo totalitário. O cinema americano mostrou muitas vezes esses focos moleculares, fascismo de bando, de gang, de seita, de família, de cidade, de bairro, de veículo, e que não poupa pessoa alguma. Só existe o microfascismo, para dar respostas à questão global: por que o desejo deseja sua própria repressão, como pode ele desejar sua repressão? Sem dúvida, as massas não sofrem passivamente o poder; elas também não "querem" ser reprimidas, numa espécie de histeria masoquista; nem são, além do mais, enganadas por um logro ideológico. Mas o desejo nunca é separável de agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microformações que já modelam as posturas, as atitudes, as percepções, as antecipações, as semiótica etc. O desejo nunca é uma energia pulsional indiferenciada, mas resulta, ele mesmo, de uma montagem elaborada, de um engineering com elevadas interações: toda uma segmentariedade fluida, que trata de energias moleculares, e determina eventualmente o desejo de ser já fascista. As organizações de esquerda não são as últimas a secretar seus microfascismos. É muito fácil ser antifascista em nível molar, sem ver o fascista que a gente

mesma é, o fascismo que a gente mantém e alimenta, que a gente adora em si mesmo, com suas moléculas pessoais e coletivas.

Com esta distinção, não se pretende negar a importância da macropolítica. Os movimentos moleculares, os fluxos que constituem a micropolítica “nada seriam se não se repassassem pelas organizações molares, e se não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias, de sexos, de classes, de partidos” (idem, p. 264). Logo, a micropolítica é essencial aos modos de funcionamento e à eficácia da macropolítica, na mesma medida em que a macropolítica é essencial à micropolítica, enquanto a primeira é o campo de organização (sobre-codificação e distribuição) das forças que pertencem à última.

O que se pode criticar às análises políticas é o fato de, por não considerarem o nível molecular da micropolítica, não atingirem esses processos “imateriais” que tanto podem fortalecer, quanto enfraquecer as tendências observadas em nível molar. Assim é que, se procurarmos compreender *para transformar* o quadro que configura a relação entre as classes em uma certa sociedade, restringindo-nos ao que acontece entre esses grandes e ideais atores sociais, dificilmente conseguiremos planejar, e muito menos realizar ações capazes de mobilizar formas efetivas de combate ao estado vigente de dominação e exploração de uma classe sobre a outra. Isto porque “as classes remetem elas mesmas a ‘massa’ que não têm a mesma repartição, os mesmo objetivos, nem as mesmas maneiras de lutar” (idem, p. 260). As barreiras entre as classes, quando procuramos compreendê-las neste nível,

deixam de ser “limites precisos”, mergulham em um meio molecular que as dissolve, ao mesmo tempo em que faz proliferar o chefe em microfiguras que é

*impossível reconhecer, impossível identificar, e que não são nem mais discerníveis do que centralizáveis”.*⁶

Dizemos que os processos característicos do meio molecular próprio à micropolítica são “imateriais”. É preciso precisar esta afirmação para que não se entenda tais processos como “espirituais”, ou irreais, ou não concretos; em qualquer dos seus aspectos (a não ser por certos índices seus, que sobrevivem no nível dos processos molares). É o que veremos, sob os três ângulos seguintes:

1) Afirmar que as classes remetem a “massas” como meio molecular onde os limites entre elas se tornam imprecisos, quer dizer simplesmente que as classes são categorias formadas por inclusão, em conjuntos estanques, binários⁷, de uma multiplicidade heterogênea, viva, em movimento incessante, multiplicidade de indivíduos que, aqui, não são considerados exclusivamente em sua individualidade biopsicológica, mas em sua qualidade de portadores de forças materiais e psíquicas (denominadas “quanta” por Deleuze/Guattari), sendo que a inclusão não se dá através de alguma operação abstrata, lógica, simbólica ou imaginária, mas por práticas sociais concretas, tais como as práticas jurídicas e as normalização (descritas por Foucault) e, sobretudo, pelas práticas de extração da mais valia que produzem, entre outras coisas, a acumulação de capital.

2) Afirmar que fluxos moleculares da micropolítica alimentam as organizações e as funções que compõem a sociedade no nível molar, quer dizer, simplesmente, que essas organizações e funções só podem existir e se realizar em atividades, porque, nelas, estão agindo processos materiais menos visíveis, não aparentes - por exemplo: “pequenas”

⁶ ***Diríamos o patrão, o capitalista no caso das classes. No texto citado, Deleuze/Guattari tratam da organização burocrática e, por isso, dizem o chefe.***

⁷ ***Por “binários”, deve-se entender conjuntos resultantes de uma divisão que os opõe 1 a 1, mesmo quando o conjunto que os engloba possa conter mais de 2 subconjuntos.***

violências físicas ou morais, maneiras de dispor o espaço habitável, maneiras de tratar do corpo, do lazer, produção de modelos (nos sistemas de informação e de comunicação) - e processos psíquicos fundamentais - por exemplo, sentimentos, afetos, crenças, modos de pensar, desejos.

3) Afirmar que certas micro-figuras estão em jogo nas representações coletivas dos “superiores” (e dos “inferiores”) quer dizer, simplesmente, que o “patrão”, o “chefe”, o “homem branco adulto do Primeiro Mundo” (e os seus “contrários”, “subalternos” formadores de enormes minorias que povoam o mundo) não são somente estes indivíduos e estes grupos poderosos, mas existem realmente, em infinitas variações, nos mais diversos contextos e nas mais diversas formas de relação cotidiana - e até em nós mesmos, que não desejamos ser qualquer um deles; só que estas microfiguras não são propriamente as pessoas com quem lidamos, nem cada um de nós como indivíduos biopsicológicos, são os modos de vida, os modos de ser que todos nos realizamos e, portanto, aspectos variados de nós mesmos, que possibilitam a nossa inclusão em grandes conjuntos binários capitalista / trabalhador / desempregado, homem / mulher, adulto / criança / jovem / velho, heterossexual, culto / ignorante, marginal / normal, branco / amarelo / negro / mulato.

Esperam poder, agora, trazer essas concepções para com elas trabalhar a questão do racismo. O racismo é um acontecimento (é discriminatório, violento, arbitrário, velado ou descarado) da nossa sociedade, que deve ser compreendido e combatido tanto macropolítica como micropoliticamente. Ao mesmo tempo em que precisamos conhecê-lo/combate-lo na dimensão molar das instituições sociais (tal como no âmbito da escola), precisamos compreender e transformar os meios, os fluxos e as figuras que na dimensão molecular, constituem o seu plano de sustentação e animação, o que exige em última análise descobrir, nesta dimensão micropolítica, as *linhas de fuga* - ou seja, as forças materiais

e psíquicas que escapam aos processos de captura e, assim, podem sustentar e animar *formas não-racistas de vida*.

Tal como entendemos o texto de Deleuze/Guattari sobre o fascismo, anteriormente citado, uma compreensão micropolítica do racismo passa por descobrir *os focos moleculares ou “microrracismos” que são inseparáveis das formas molares de discriminação racial*, embora se situem além (ou aquém?) dessas últimas. O que seriam estes focos moleculares, quando se trata de racismo?

Seria interessante começar a responder a esta pergunta analisando o problema atual das “minorias”. Nossas minorias, evidentemente, não podem ser definidas por serem pequenas em número. Sabemos que só cabe defini-las pela *diferença em relação a um modelo*, uma padrão construído em função da axiomática capitalística, que contém praticamente todos os ingredientes capazes de definir cada uma das minorias contemporâneas, entre elas, as minorias raciais. Este axioma capitalista específico a respeito de “quem é humano?” - cria este modelo: sexo masculino (minoria: sexo feminino), adulto (minorias: adolescente, criança, velhos), branco (minorias: as outras “raças” - outras etnias), ocidental o mais precisamente, de cultura européia (minorias: as outras culturas, em especial algumas do Oriente e da África). Deleuze/Guattari dizem acerca desse aspecto:

Uma minoria pode comportar (...) o maior número, constituir uma maioria absoluta, indefinida. É o que acontece quando autores, até alguns considerados de esquerda, retomam o grande grito de alarme capitalista: em vinte anos “os brancos” formarão somente 12% da população mundial... Assim, eles não se satisfazem dizendo que a maioria vai mudar, ou já mudou, mas sobretudo que ela é trabalhada por uma minoria proliferante e não enumerável, que traz o risco de destruir a maioria em seu próprio conceito, isto é, enquanto axioma (Op.cit. 586).

Para a axiomática capitalista, é assustador o caráter inumerável dessa minoria não-branca. Não podemos ser feito o seu total nem sendo suas partes ou unidades identificáveis, com parcela de uma soma, então tal minoria não é formada quantitativamente, de tal modo que seu princípio de formação são as conexões, as associações (em vez de “tantos” negros + “tantos” índios + “tantos”..., tem-se e uma infinidade crescente de negros e um *quantum* indefinido de índios e uma infinidade crescente de árabes etc., etc...). Neste sentido, também, somos levados a entender as “minorias” raciais como “conjuntos ‘fluidos’/massas”, “multiplicidade de fuga e de fluxos” - “não axiomatizáveis”. Elas integram um movimento mundial. O essencial, como fica bem claro, neste poder de escaparem em blocos (seja de extensão planetária, seja regionais) à ação constante do axioma do Capitalismo Mundial Integrado (CMI) e até, o poder de o desafiar, não está no aumento quantitativo das “minorias” raciais (e também das outras minorias), inclusive porque, mesmo sendo bilhões, trazem incubado, em maior ou menor grau, o “vírus” do branco, do adulto etc. ... O essencial neste poder está naquilo que flui, *no devir próprio das forças materiais e psíquicas* que são livres e apesar de todo o esforço das “minorias”, afirmam das mais variadas formas a sua *diferença*.

Aqui encontramos a questão micropolítica: a “minoria” racial é uma “massa”⁸ (assim como “todos os seres humanos” são) um fluxo molecular, uma multiplicidade que se individua em um devir próprio. Milenariamente, exerceram-se as mais diversas formas de captura ou anulação dessas diferenças em nível macropolítico e, hoje mesmo, inventam-se outras formas. Por exemplo, quando o currículo escolar não prevê o estudo da história dos povos negros, continua-se a por um lado tentar capturar a sua diferença, pois ela só

⁸ ***“Massa” entre aspas justamente para distinguir esta noção micropolítica daquela macropolítica, que designa pejorativamente a população como objeto de manipulação das ditas elites político-econômico-culturais.***

poderá ser compreendida tendo como referência uma só e mesma história, que é a dos brancos; por outro lado, induzir, nos negros, o esquecimento da sua diferença em termos históricos e/ou a adoção da história do branco como sua. Esta e outras ações macropolíticas encontram ressonância em nível macropolítico, seja qual for o grupo étnico-racial das pessoas envolvidas: o desejo de ser branco, os sentimentos de vergonha ou de raiva que acompanham a discriminação, a gratidão pelas “bondades” recebidas x a satisfação por ser “bondoso”, assim como os modos de viver e trabalhar todos os dias que materialmente “falando” parecem “provar a inferioridade” do negro x a “superioridade” do branco. Neste estado de coisas, em que as medidas tomadas em nível molar se agenciam com as forças materiais e psíquicas próprias ao nível molecular, podemos localizar um agenciamento que possibilita o sucesso da atividade incessante de segmentação de fluxos constitutivos das minorias em subconjuntos classificáveis e, portanto, vulneráveis à discriminação sob suas variadas formas.

Por outro lado, ainda em nível molecular, o poder destas “multiplicidades de fugas e de fluxo” implica processos pouco visíveis de aliança entre as próprias minorias e entre estas e certos movimentos sociais - por exemplo, entre mulheres e crianças, entre artistas libertários e negros, entre índios e parcelas significativas dos grupos engajados em movimentos ecológicos etc. Ou seja, sem que possamos afirmar com certeza como se dão essas alianças, encontramos aqui e ali sinais que indicam estar acontecendo algo como que uma comunidade de perspectivas e de práticas libertárias, onde certos elementos próprios a esta ou aquela minoria tornam-se forças aglutinadoras contribuindo para a formação dessa comunidade. Só podemos supor que esses elementos (por exemplo, o tipo de conhecimento próprio do candomblê) contribuem para a produção de novas subjetividades. Por exemplo, citaremos Maria Beatriz Nascimento, em um recente trabalho sobre Quilombo (1993).

A filosofia bantu, da força vital, permanecem até hoje no modo de ser do brasileiro. A aparente aceitação das dificuldades, baseia-se justamente naquela filosofia, que impõe a que se desempenha a vida, fortalecendo-a no corpo físico e na mente como “instrumento de luta”. Assim, as religiões afro-brasileiras de origem bantu ou nagô (etnias da África Ocidental) sincretizaram-se para fornecer aos seus adeptos o princípio desta força que funciona como máquina-de-guerra existencial e física. Marcando-se, como no quilombo ancestral, por ritos iniciáticos o fortalecimento do indivíduo como um território que se desloca no campo geográfico, incorporando um paradigma vivo e atuante no território americano fundado pelos seus antepassados escravos e quilombolas. Agindo nos seus locais, seja no “terreiro” místico, nas comunidades familiares, nas favelas, nos espaços recreativos (manifestando a música de origem africana,, afro-americana ou afro-brasileira), os povos africanos da América provocam mudanças nas relações raciais e sociais.”

ESCOLA

A amplitude de trabalhos sobre educação chega a ser surpreendente, principalmente quando nos deparamos com as reais condições físicas, materiais e pedagógicas das nossas escolas. Um quadro muitas vezes desolador! E aqui estamos nós, refletindo/discutindo a Escola.

O interessante é que, como o tom que marca o panorama do pensamento pedagógico brasileiro (Gadotti, 1987) é a democratização e qualidade de ensino, a liberdade, enfim, valores que consideramos progressistas, já podemos contar uma história das nossas idéias pedagógicas. Mas nas escolas, o que acontece a despeito ou não das idéias pedagógicas brasileiras?

Compreendemos a “escola” em três níveis de realidade. Isto quer dizer que, quando estamos fisicamente presentes em *uma* escola, como profissionais da educação ou

como alunos, estamos participando ao mesmo tempo: 1) da existência de *relações pedagógicas* mais amplas, conformando uma *instituição social* que se exerce nos mais variados espaços, tanto quanto “nesta escola”; 2) do funcionamento de um *sistema educacional* formal encarregado de fazer com que as relações pedagógicas, que permeiam o campo social, adquiram certas funções específicas, ganhando normas, estruturas e condições apropriadas ao exercício prioritário de tais funções; 3) do *processo pedagógico concreto* característico da escola enquanto “lugar” onde acontece de fato a conversão das relações pedagógicas mais amplas em relações educativas formais, através da efetivação dos planos dos órgãos pertencentes ao sistema educacional nas ações de ensinar/aprender, educar/ser educado - efetivação que não se dá, evidentemente, sem que o próprio processo pedagógico de cada escola contribua (ou atrapalhe) de vários modos, “adaptando” o que é previsto, modificando, inventando, até omitindo (ou invertendo?), replanejando etc. Esta dinâmica do processo pedagógico concreto é, a nosso ver, a educação *real*; o estudo desta escola, neste nível, é o princípio para nós. Esta valorização da escola de todo dia, com seu processo pedagógico concreto, encontra ressonância nas posições tomadas por muitos educadores brasileiros.

Assim, privilegiamos a compreensão do cotidiano escolar como um campo onde é preciso situar a questão do *racismo na escola*. Ao mesmo tempo em que esta compreensão permite ter sempre em vista e em mente a realidade de todo dia do processo pedagógico, entremeada pelos acontecimentos expressivos do racismo, é nela também que podemos encontrar as ligações, *também reais*, como os dois níveis de existência da “escola” - as relações pedagógicas mais amplas e o sistema educacional - ligações que deste modo prolongam igualmente a íntima conexão, nos três níveis, da educação com o racismo.

Neste sentido, a escola do dia-a-dia é, para nós, como um palco. Um palco onde são representados e apresentados os mais belos e os mais cruéis textos sobre o processo

ensino/aprendizagem, onde se transita do humor ao trágico como se estivéssemos sobre uma corda-bamba.

Dizer do seu caráter de aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1983), de fato ela o é, dizer do seu caráter reprodutor (Saviani, 1983), violento (Guimarães, 1985) ou disciplinar (Freitas, 1989), corresponde de fato a nossa escola: aliás, é o que é visto de primeiro num olhar atento e aguçado, isto é, o instituído, a norma, o que se espera e o que se cumpre, infelizmente, o que é representado neste palco-escola. Ela, inclusive, é muito marcada pelo seu caráter conservador, refratário a inovações e mudanças.

Por outro lado, dizer do seu caráter transgressor, inusitado, imponderável, confuso, caótico, dialógico, irônico, libertário, também é dizer da escola.

Não podemos jamais esquecer que no seu interior existe Vida, Desejo, crianças e adolescentes, e até professor insurrecto, ou seja: a todo momento, em algum nível ou em vários, estão acontecendo rupturas, insurreições, o instituinte, o novo; - a Vida força, e não pede passagem. E muitas vezes passa, se apresenta no palco/escola, e muitas vezes é capturada, perdendo ou não sua força criadora, inovadora, se tornando norma, repetição, representação, e o que nem sempre é bom e nem sempre é ruim. Como exemplo, é só lembrarmos do “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” (Brandão. 1981); a força irruptora que a “Educação como prática da liberdade” (Freire. 1967), que a “Pedagogia do Oprimido” (Freire. 1974) adquire, no momento que o excluído, agora sujeito e não sujeitado, toma a palavra e constrói outra leitura de mundo. E o que aconteceu depois...

Na escola, a despeito do que é visto no primeiro momento, a despotencialização do aluno, do professor, dos demais profissionais, dos responsáveis (pais), da comunidade escolar como um todo, da morte da diferença - e nisso ela é forte e eficaz, estudos não faltam que o constatarem: Lara, 1987; Libaneo, 1985; Ceccon *et alii*, 1986; Karper *et alii*,

1980; Marzolo (1988); e muitos outros - há também a força das diferenças, dos desejos, das crianças e adolescentes, dos alunos e que também existe em nós, atravessando consequentemente a escola. Ela, assim, também é potência de vida, e é com esse lado da moeda, esse viés, essa faceta da escola que queremos nos agenciar, não no sentido romântico, ou ingênuo, ou até perverso, mas cientes da dificuldade que é criar, construir novas práticas a favor e não contra a vida, o quanto é difícil abrir o palco não só para as representações esperadas, cujo texto já sabemos de “cor e salteado”, mas também para apresentações do que está submerso, submetido, marginalizado, *instituinte* - apresentações que afirmem as diferenças transformadoras e não o sistema que as rechaça.

Enfim, é com essa escola legitimadora das desigualdades raciais, burocráticas, hierárquica/autoritária machista, elitista, racista... que trabalharemos, porém, com certeza de que nela também estão presentes as forças - sujeito capaz de transformar sua cara - no sentido de que de fato ela seja *pluri*, multi, também a olhos vistos.

COTIDIANO

A opção por trabalharmos com a categoria COTIDIANO se deu mais pela simplicidade que ela abarca do que pela sua complexidade. Ele é múltiplo, diverso, ou seja, é atravessado pelas várias visões, histórias, enredos, instituições, devires, pelas múltiplas existências, ou seja, ela é incapturável.

O cotidiano comporta em si um paradoxo, ao mesmo tempo que contém o que há de singular no ser humano, “seus sentimentos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias” (Heller, 1986), como o que há de coletivo, genérico,

somente no âmbito da vida cotidiana os homens se aproximam de usos, práticas e concepções, cada uma das quais é síntese de relações sociais construídas

no passado. Até mesmo as habilidades para transcender o âmbito imediato, para ligar-se ao movimento social, são adquiridas ou criadas no curso da vida cotidiana. Por isso, pode-se dizer que na vida cotidiana se reproduz a existência da sociedade, assegurando-se a continuidade da espécie humana. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986:59)

No cotidiano vivem e convivem a horizontalidade - dimensão da homogeneização de condutas, ritmos, roteiros, preconceitos, estereotípias - e a verticalidade - dimensão da hierarquização de formas, funções, classes sociais, saberes (estrutura piramidal).

É na vida cotidiana que se dão opções, alternativas entre: - sujeição à hierarquia, à repetição, às regras externas e/ou interna fixa (superego), o que implica uma forma de controle para impedir qualquer forma de morte ou estilhaçamento, assim como de criação - o que é um processo de grupalização totalizante, excludente da diferença; - o *ser sujeito*, também individual ou grupal, singular ou plural, que se abre a atravessamentos, aos encontros, aos desejos à criação negando a hierarquização e as cristalizações, verdades fixas e definitivas, “colocando-se (...) na postura de se assumir como agentes da própria morte” (Guattari. 1985:101), restando de qualquer modo, o perigo de se tornar sujeitoado.

O cotidiano é para nós sinônimo de território, no sentido guattarriano:

“o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Guattari; Roenik. 1986:323).

Território em constante processo de desterritorialidade - ou seja, de mudança e de reterritorialização, rearrumação, recaptura da inovação (mudança), para o território fixo, fechado, estável, previsível, ponderável.

Foi justamente esse caráter dinâmico do cotidiano, dinâmico e “incapturável” pela sua amplitude, que nos fez decidir por trabalhar com o cotidiano escolar, cientes de que mesmo ao focar num aspecto desse cotidiano, no nosso caso o racismo, mil outras possibilidades de abordagem dessa questão podem ser feitas.

Neste sentido, discutir o cotidiano do ponto de vista de uma *micropolítica* implica nos situarmos em um terreno diverso daquele onde nos habituamos a perceber, sentir, pensar, esperar, conviver etc. De certo modo, implica já em procurar descobrir (ou criar?) novas formas de sensibilidade, inteligência e relação - tanto relações sociais, quanto de cada um consigo mesmo e com o Universo. Por quê?

1º) Quanto mais mergulhamos nos acontecimentos do dia-a-dia, mais nos surpreende a insuficiência das categorias dicotômicas que normalmente utilizamos para entender a realidade. Com efeito, costumamos encarar o que acontece valendo-nos de uma lógica criando por um princípio de *identidade*, que funciona *excluindo* (oposições exclusivas): A é A; A não é B, B é o oposto ou o contrário de A - B e A são, de várias maneiras, contraditórios, logo a “definição” de A *exclui* o sentido de B. Esta lógica vem sendo feita justamente para *cristalizar como algo lógico e evidente* o que ser produziu no tempo, chegando a ser, hoje, do domínio dos fatos constatáveis, pertinentes ao senso comum, apropriado às grandes segmentações úteis aos controles macrosociais. Esta lógica vem sendo o instrumento para entender também o racismo, questão central do nosso trabalho. Branco é Branco, Branco não é Negro; Negro é o oposto de Branco; logo, não-branco = Negro. Estas definições estão enraizadas no processo real de discriminação: quando assim definimos racismo, no Brasil, como a exclusão do negro pelo branco, estamos, na realidade, *resumindo abstratamente* o que foi acontecendo historicamente, e o que atualmente nós constatamos, isto é, o que atualmente é o visível, o que compulsivamente repetimos, assinalamos, confirmamos em termos de fatos.

E, no entanto, há outras camadas da realidade, não cristalizadas, onde os acontecimentos estão sempre em devir, em transformação, e em relação às quais a lógica das oposições exclusivas é insuficiente. “De olho” no cotidiano, começamos a ser sensíveis, a nos deixar penetrar por essas outras “camadas” da realidade. E então não podemos mais definir, por exemplo, o racismo valendo-nos somente da oposição branco x negro. O termo “negro” começa a se alargar, a incluir outros termos, a ser transversal em relação a outras culturas e outras raças. O “não-branco” (isto é, em palavras mais concretas, *o que é excluído pela definição que o “branco” se dá*) inclui uma multiplicidade - índios, nordestinos, mulatos, morenos, mestiços, latinos, marginalizados sob vários ângulos, e até grupos que, embora fisicamente pertençam à “raça” branca - se é que podemos dizer isso, como se existisse entre nós, no Brasil ou em qualquer outra região do mundo, “pureza” racial (como bem discutimos anteriormente)! - estão em processo de aliança com esta multiplicidade não-branca. Por outro lado, o termo “branco” começa também a adquirir outros sentidos, a mostrar a sua cara, e a sua definição, precisa mudar de figura. Branco é então um *axioma* da nossa realidade, não designa exclusivamente o indivíduo cuja cor da pele é branca (clara); a sua concretude é de *outra natureza*: trata-se do “ser” ao mesmo tempo branco + de cultura européia, ou americana + assumidamente capitalista + ideologicamente fascista + devoto do estilo de vida “primeiro mundista” etc. Trata-se de um *tipo de subjetividade* que se tornou dominante e, justamente por isto, exclui em bloco a proliferação de outros tipos de subjetividade, sendo parte de sua estratégia o apropriar-se de tudo o que foi produzido como *diferença na sociedade* de modo a fazer com que essa “diferença” fique *referida a ele*, a este “branco” axiomático. Por isso, há uma *apropriação da diferença do negro*, que histórica e socialmente se centrou na cor e na cultura, para torná-lo símbolo (sobrecodificação) de toda e qualquer diferença, isto é, da multiplicidade de diferenças em curso na sociedade: o negro veio a ser o símbolo do não-branco.

2º) O nível da micropolítica (que não exclui o da macropolítica) acontece onde “normalmente”, ou comumente nossa vida cotidiana flui quase que sem nos darmos conta: “microperceptos inconscientes, afetos inconscientes” (Deleuze/Guattari. 1976:260), expressões de desejos que parecem, a nós mesmo, estranhos, formas singulares de nos aproximarmos uns dos outros, fragmentos de vivência tais como sentir-se um pássaro, êxtase e angústias, utopias, “blocos” de infância - tudo isto que, a primeira vista, é somente assunto de “psicologia”, mas ainda muito mais, forma o nível em questão. *Muito mais* quer dizer que o nível micropolítico envolve processos tradicionalmente vistos como econômicos e sociológicos: por exemplo, as relações no domínio do trabalho assalariado e as ideologias. Desse modo, distingue-se o nível micropolítico por ser constituído de realidades que - acompanhando Deleuze e Guattari - podemos definir como *moleculares*, ou seja, como multiplicidade de um tipo distinto das molares, que não são “menores” do que estas últimas, pois são “co-extensivas” a todo o campo social, tanto quanto a organização molar” (Deleuze/Guattari. 1976:262).

Nada melhor do que analisarmos uma situação concreta do nosso cotidiano, para tornar claros esses termos (molecular, molar, multiplicidades, “micro” e “macro” políticas) e as diferenças que distinguem as realidades designadas por eles. Tendo em vista discuti-los já no interior da questão do racismo, escolhemos uma situação pertinente à mesma, vivida e relatada por uma companheira nossa.

- Uma senhora anda numa rua qualquer, quando alguém se aproxima por trás, fora do seu campo de visual; no entanto, as expressões faciais, as palavras e os gestos daqueles que estão à sua frente fazem com que ela se assuste, indicam-lhe um “perigo” às suas costas. Vê caras de medo, ouve “cuidado! sai daí!”; as mãos e os braços acenam no sentido de que ela se afaste, ou corra... Imediatamente, sente um impulso para fugir daquele ou daquela que está chegando atrás dela, sem nem mesmo se virar para ver quem é

ele (ou ela) e, em sua mente, forma-se uma imagem em ressonância com as indicações que recebeu: *“um homem enorme, com um revólver apontando para as minhas costas, um ladrão terrível”*. Mas como nada acontece em seguida - a não ser que as pessoas, elas mesmas, se afastam, alguns atravessando a rua, outras voltando sobre seus passos - como ninguém corre atrás dela (que também, instintivamente, já apressara o passo, quase correndo), finalmente se volta para ver aquele personagem terrível: é apenas um menino (um “pivete”), de “raça” negra, sujo esfarrapado, muito magro e miúdo, que gesticula e faz caretas, murmurando sozinho alguma fantasia estranha, amarga e trazendo na mão direita um pedaço de pau (parece um galho de árvore seco). Talvez ele estivesse imitando alguém (possivelmente a protagonista dessa situação). Mas antes que qualquer outra coisa acontecesse entre ela e o menino, um homem que se encontrava ao seu lado, agarrou-o pelo braço, empurrando-o e gritando: “Fora, imbecil! Você quer assustar a madame, cretino!” Aí, ela começa a reagir e parte para defender o menino: “Nada disso, quem me assustou foram os outros... Por que o senhor está machucando o menino?” (na cabeça dela passam, como um filme, todas as idéias sobre os garotos de rua e o preconceito racial, mas no seu coração está ainda um certo pavor - diante do menino - misturado de raiva - diante do homem que o agrediu). Então o homem declara seu sentimento: “Madame, não pode confiar em *pivete*, muito menos quando é *um negro*”. Muito triste com toda essa confusão, ela nada fez além de continuar o seu caminho (como o tal homem). Mas uns pedaços de frases do menino ficaram em seus ouvidos: “Madame”... “estou sozinho”... “não me entregue pra polícia”... - palavras que passaram mais do que um significado propriamente lingüístico: um sentido de solidão e desgraça que, embalado com seu sentimento de pavor por aquele menino, a deixou deprimida e, sem qualquer raciocínio seu, a fez entender que, ao mesmo tempo, estava ligada ao “agressor” e ao “agredido”, *presa numa máquina social como parte paralisada, ineficaz, que é condição necessária do agenciamento entre eles*.

Na situação relatada, o regime molar expressa-se muito pouco (aliás, é bom que assim seja, pois queremos evidenciar os acontecimentos constituintes do regime molecular). No entanto, ainda que pouco relevante, aparece estreitamente vinculado ao regime molecular; trata-se da *rua* das grandes metrópoles, com sua *organização* bastante atual em termos de “segurança”, no estilo “justiceiro” dos filmes americanos (como é mesmo o nome daquele ator? lembrei: Charles Bronson), onde a polícia - que aparece mais nas palavras do menino, para quem, como sabemos, a política é um fato concreto - é algo ambíguo, incapaz de atender a tempo e honestamente às necessidades dos “cidadãos”.

“A administração de uma grande segurança molar tem por correlato todas uma microgestão de pequenos medos, toda uma insegurança molecular permanente, a tal ponto que a fórmula dos ministérios do interior poderia ser: uma macropolítica da sociedade para e por uma micropolítica da insegurança”
(Guattari/Delénze. 1979:263)

Este regime molar, que remeta à macropolítica da ordem social repressiva nas ruas das cidades, vive, funciona, tem efeitos positivos (não confundir “positivos” como “bons”...) apenas na medida em que se imbrica, se entrelaça com outro regime, aquele que nos interessa compreender - o regime molecular. Se os acontecimentos do regime molar se dessem por eles mesmos, provavelmente a situação relatada só se desencadearia caso o menino *realmente* portasse uma arma, ou tivesse de *fato* feito algo para agredir diretamente aquela senhora. Mas a situação se deu como se estas duas coisas *estivessem* para acontecer; houve como uma “premonição”, uma “adivinhação” de um futuro virtualmente presente: em outras palavras, uma *multiplicidade temporal* se desenvolveu nesta cena, nas expressões, nos gestos, na linguagem enfim, “sobrevoando” os atos do menino, agourando a sua existência (personagem central aí criado), mas também a da senhora e a dos outros transeuntes e tomando “necessária” a atitude daquele que agrediu o menino (“necessária”:

sublinhamos porque esta necessidade foi vivida realmente até por todos, inclusive pela senhora, em ressonância ao seu sentimento de pavor - e aí está o vínculo entre o molar e o molecular, que explicitaremos a seguir; colocamos entre aspas, porque, em termos éticos, nobres e solidários, não era absolutamente necessária.

De certo modo, o regime molecular dos sentimentos, do entendimento e das relações afetivas “recheia” os acontecimentos conexos causais, cria um enredo para eles, modula o seu sentido, articula o presente a passados e futuros determinados; e aí não se pode falar em verdade e falsidade,; o sentido é indiferente a tal problema, porque sendo ele o sentido, o Acontecimento fundador dos acontecimentos concretos, está simplesmente aí, é *dado* no campo da experiência, e nós só podemos (“só” não é uma palavra boa, porque este “podemos” refere-se à grande potência do homem) citar outros campos de experiência, pois de nada vale atacar o sentido que há em certa situação como falso, uma vez que ele já, sempre, aconteceu quando está acontecendo e, assim, determinou o próprio futuro sendo indiferente ao que acontece, ele também é motor do devir, limite entre material e imaterial, brecha por onde brota, vazando para “ontem” e para amanhã, a multiplicidade do real).

Assim entendendo o molar, o molecular, as multiplicidades moleculares, precisamos distinguir agora (1) os vínculos entre esses regimes e (2) o que se denominaria “multiplicidades molares”.

Os acontecimentos próprios ao regime molar não só se entrelaçam com os do regime molecular mas, por assim dizer, *vivem* desses últimos. Afirmamos que só pensando esta estreita “parasitagem” do molar sobre o molecular conseguimos compreender o que aconteceu naquela situação: em poucas palavras, o que sentimos (sensibilidade), o que *explicamos* para nós mesmos e uns para os outros (inteligência) e o *modo como nos inter-relacionamos* uns com os outros, como o mundo e conosco mesmos (relação) - estas

multiplicidades moleculares criadoras da dimensão temporal, esses “fluxos” formados de *quanta* (Deleuze/Guattari. 1976:264) - alimentam, fazem funcionar a organização molar da sociedade. No caso concreto que relatamos, todos os *medos* de tantas pessoas, aquelas *formas de entender*, decodificando as expressões e o todo da “rua - infestada de ‘pivetes’ - negros” e aquelas formas de agir *uns em relação aos outros* não só justificaram (se assim pensássemos, deveríamos falar apenas em “ideologia”), mas *produziram*, fizeram acontecer o principal (atualizaram o que era virtual naquelas multiplicidades), ou seja, a (não) reação de fato da senhora, a reação de fato do homem que agarrou o menino e a reação de fato do menino na sua atitude de submissão e fatalidade, falta de opção; e assim encarnou-se, materializou-se a ordem social repressiva das grandes cidades, com suas três peças molares, individualizadas: o cidadão vítima (a senhora), o justiceiro aliado da polícia e o agressor.

Aí, portanto, fica clara a dinâmica micropolítica do cotidiano, bem como o papel do racismo, tanto em nível macro, quanto em nível micropolítico. Nossa sensibilidade, nossa mente e nossas relações são tanto racistas quanto não racistas; nossa participação na ordem social repressiva (nível macro) é ou racista, *ou* não racista.

Procederemos, no próximo capítulo, à tentativa do entrelaçamento das idéias até aqui expostas, configurando assim a problemática do presente estudo.

– ADVERTÊNCIA –

“Prepare-se o seu coração

Pr’as coisas que vou contar

Eu venho lá do sertão

Eu venho lá do sertão

Eu venho lá do sertão

E posso não lhe agradar.”

(Geraldo Vandré)

CAPÍTULO/ESTAÇÃO 2

O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

*“Entrando na nossa escola
Cantamos com alegria,
Saudamos a professora:
‘Bom dia, bom dia’
(ou ‘Boa tarde, boa tarde’)”*

*Depois de entrar na sala,
Cantamos com alegria,
Saudamos os coleirinhas:
‘Bom dia, bom dia’
(ou ‘Boa tarde, boa tarde’)”*

O que uma simples musiquinha como essa ou como a história

*“De olhos vermelhos
De pêlo branquinho
De pulo bem leve
Eu sou coelhinho”...*

... ou alguma da primavera como:

*“Desperta no bosque
Gentil primavera
Com ela chegou o canto
O gorjeio do sabiá”...*

...tem em relação ao racismo no cotidiano escolar? Aparentemente nada.

O que pode ter de mais, na simples tarefa do auto-desenho ou na narrativa dos tradicionais contos de fadas para nosso alunos?

O que o calendário escolar tem a ver com racismo?

O que o dito “saber universal” tem de racista?

Essas dúvidas começaram a surgir, para nós, no início dos anos 80, quando houve um “boom” de textos críticos à educação e sua leitura nos inquietava, pois só viam classe oprimida, classe desprivilegiada, classe trabalhadora, e nos questionávamos: quem são essas pessoas que fazem parte dessas classes, no Brasil? Esse período coincide com a nossa entrada no Movimento Negro. De um lado, negros falando e lutando contra o racismo, em todos os setores da sociedade, e, de outro, educadores progressistas, preocupados com a transformação social e da escola a favor do povo, das classes populares. E nós na interação desses dois mundos, de uma certa forma incomunicáveis ou de comunicação precária, uma vez que falar de racismo – desde 14/12/1890, com a queima de todos os documentos relativos ao trabalho servil, “por honra da pátria” (Goulart, 1972:11), e consolidado com o êxito do mito da democracia racial – tem sido um tabu, ou uma questão de segunda categoria, a favor da discussão de classe; começamos, então, a observar as minúcias do cotidiano escolar e as sutilezas e perversidades com que o racismo se faz presente na escola.

Hoje já existe um número razoável de artigos sobre a questão racial e a educação e já encontramos teses e pesquisas sobre essa temática. Em suma, podemos dizer que há uma predominância da afirmação de *que existe discriminação racial, desigualdades de oportunidades raciais, preconceito racial nas escolas* (entendidas no sentido amplo – educação e no sentido estrito – escola), de modo que não pretendemos, com este trabalho, provar a existência do racismo na escola, pois isso para nós já é um *axioma*. Nesse sentido, nos respaldamos em trabalhos voltados a análise mais macrossocial, que partem de dados oficiais (Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios de 1982 (PNAD 82); dos quais destacamos pontos do nosso interesse:

- Os negros (não brancos) ingressam mais tarde na escola, têm um ritmo de progressão mais lenta, apresentam um índice de evasão e repetência maior que a dos brancos, bem como a proporção de não-acesso à escolaridade é de 3 negros para 1 branco (Hasenbalg e Silva, 1990:73-91). Aos negros, já de certa forma segregados espacialmente são “oferecidas” escolas de pior qualidade (Rosemberg e Pinto, 1988:27-51). Pretos e pardos, mais do que quaisquer outros grupos raciais, freqüentam a rede oficial de ensino (Barcelos, 1993:49).

No campo mais microsocial escolar, também já encontramos trabalhos que atestam a presença do racismo, quer através de textos e livros didáticos e paradidáticos (Silva, 1988; Rego, 1981; Negrão e Pinto, 1990), quer através da omissão, silêncio (Gonçalves, 1985), e um bom material oriundo de encontros entre ativistas do Movimento Negro, acadêmico e pesquisadores que discutem essa questão⁹ respaldando a tese de que a escola é racista.

Nessa trajetória de pesquisa e militância anti-racista, percebemos a existência de uma polaridade muito grande, quando se discute e se aborda a questão racial (conforme já colocamos no 1o Capítulo, polaridade essa que é para si uma tensão), e com relação ao binômio racismo-educação essa polaridade se repete: não encontramos, em nível de livros e/ou artigos, nada que aborde a questão do racismo na escola que não tenda para brancos x negros, brancos x índios (essa numa proporção bem pequena).

Isso nos leva a fazer algumas conjecturas, numa outra perspectiva de entendimentos: 1) A permanência das desigualdades sociais e da ideologia racial brasileira:

⁹ ***Ver Estação/Parada Final deste trabalho, parte das rupturas.***

o racismo contra os negros (com relação à educação); 2) A polaridade como consequência da pressão das “elites” e intelectualidade negra e do Movimento Negro – muita coisa produzida sobre questão racial e educação é da militância; 3) Visibilidade gritante em relação às injustiças sociais e desigualdades raciais a que são submetidas as crianças e adolescentes negros na sua idade escolar de 7 a 14 anos, de modo que não é necessária nenhuma pesquisa ou elaboração teórica para termos como resposta CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS, quando levantamos as seguintes questões: Quem são na sua maioria as crianças e adolescentes que...

... têm sua história escondida e/ou desconhecida pela escola?

... têm suas necessidades, seus modos de viver, seus problemas, sua cultura, suas lutas negadas pela escola?

... são consideradas pela escola sem hábitos, sem valores e de cultura limitada?

... são reprovadas na primeira série e por isso repetentes por duas, três, quatro,... anos?

... estão “atrasadas” em relação ao período regulamentar de escolarização?

... logo de início são evadidas da escola?

... têm de trabalhar no período de obrigatoriedade escolar?

Acreditamos que essa polarização é, também, influência desses aspectos, polarização que também ainda influencia esse trabalho, pois mesmo tendo ampliado a questão do racismo – ele não é só contra os negros (vide o eurocentrismo, ou o recrudescimento deste, hoje na Europa). Encontramos inclusive racismo contra os próprios brancos; sabemos, vemos e sentimos que os mais ou uns dos mais massacrados – já que temos o genocídio contra os índios – atingidos pelo racismo são os negros, até por estarmos em todos os lugares (até onde o racismo “não permite”), até pela nossa força de luta e de resistência, pela nossa potência de vida. A violência contra um povo é

proporcional à força desse povo: um povo submetido não demanda energia de repressão, silenciamento, aniquilamento, e no que nos diz respeito, estamos em guerra há mais de 500 anos.

Tentando sair da polaridade, vamos ver o racismo como um campo fixo, hermético, de modos de ver, sentir, perceber o outro, tirando-lhe ou hierarquizando-lhe sua condição humana e de vida e esse outro é fixado como o diferente do branco, homem, europeu, ou norte-americano, adulto (nem jovem, nem velho), de grande poder aquisitivo... e a condição humana e de vida desse outro, bem como seu direito a desfrutar dessa condição, é dada em função da proximidade como esse lugar/campo fixo e hermético, e nesse sentido o outro, negro, índio, nordestino, criança, mulher, velho, vai sendo alocado como os planetas em relação ao Sol; e nessa ótica tentar entender como afinal ele é produzido e reproduzido no cotidiano escolar. De posse do instrumental observação-participante, vamos entrar nas escolas, tentando responder a questão: “COMO O RACISMO SE MANIFESTA E SE EXPANDE NA ESCOLA, ATRAVÉS DE QUE PRÁTICAS?”

Antes de entrarmos na escola, convém destacar que o material desse capítulo é o que “armazenei” com observações, discussões com os professores e leituras, que como pode ser visto na bibliografia, precisavam ter um aspecto transdisciplinar, em trânsito, atravessado pela pluralidade. E essa abordagem nos coloca diante de uma “observação observadora”, ou seja, “que observa também a si própria como sujeito que observa o contexto” (Canevacci, 1993).

O primeiro ponto que queremos destacar, antes de entrarmos na Escola, é que não é só na escola que se aprende o racismo. A criança, quando chega na escola, traz uma vivência rica, vê televisão, ouve rádio, lê revistas, outdoors, está em relação com outras pessoas, constrói suas questões e respostas com relação ao mundo e à vida (Ferreiro, 1985;

Garcia, 1986), enfim, de um lado a criança não é uma tabula rasa, nula, como costumam dizer alguns professores, e, de outro, a escola pode ser o responsável único ou co-responsável pela inculcação do racismo, pela sua reprodução e novas produções, uma vez que, como diz Banfield (1973:31):

“... aos quatro anos, a maioria das crianças tem consciência de sua identidade racial e da dos outros, aos dez anos, a idéia de raça está completamente fixada e reflete as atitudes raciais dominantes na sociedade.”

A) “Entrando na nossa escola...”

A Escola é uma demanda social, por ser “obrigatória” a escolarização e por ser vista como um veículo, passagem para melhoria de condições de vida (Ceccon et alii, 1976:18-19) e veículo para ascensão social ou manutenção do status quo.

E se ela é vista como um passaporte para a ascensão social, na subjetividade capitalística, nem todos devem ter acesso a ela, por isso já é dificultoso, segregador e discriminador. E aqui começa o racismo na escola, no cotidiano escolar: A MATRÍCULA.

Pesquisas existem que apontam para o caráter seletivo da matrícula, com escolas para um tipo x de clientela e escolas para um tipo y , e o item *cor* tem um papel preponderante nisto (Rosemberg, 1990:97-107). Citaremos alguns depoimentos:

- **Depoimento 1** – “Existe uma escola neste DEC que não aceita criança de cor. Bem, agora eu acho que não; que Dona (...) já se aposentou. Mas sempre fica o ranço”.

- **Depoimento 2** – “Já fiz uma pesquisa de sentar na escola na hora da matrícula e a mulher fazer assim: ‘Qual o nome do pai?’ Sem pai, é? Hum...; ‘Qual a sua religião? Do Candomblé? Bem, vou colocar espírita, pode?’, ‘Você tem algum problema na família?’

(Essa coisa de desnudar e botar na ficha e, a partir daí, qualquer coisa, vai ter a justificativa: é macumbeiro, não tem pai, a família tem problemas, e por aí vai.)”

• **Depoimento 3** – “A escola..., em Ipanema, não aceita certo tipo de alunos, principalmente se for favelado. Elas selecionam por endereço. Quando chega alguém perguntando se há vaga, a diretora primeiro conversa com o responsável, bate aquele papo, pergunta o endereço e outras coisas – só então diz se há vaga. Quando ela percebe que é do morro, encaminha o responsável para outra escola, que fica perto da descida do morro. Esta escola é a que atende basicamente os moradores da favela. Há uma outra escola, ali na Lagoa, em que a diretora fazia a mesma coisa. Selecionava por endereço. Tanto que os responsáveis, para conseguirem matrícula, davam o endereço errado, davam o endereço da patroa... Eles percebiam que a escola fazia isso...” (Dias, 1979:81-82)

“Na escola Centro, também podemos observar uma menina, aparentemente abandonada, de aproximadamente 8/9 anos, com um caderno velho na mão, querendo ingressar. Ela imediatamente foi ‘encaminhada’ para uma escola do Centro que atende a meninos e meninas de rua, e que era uma escola melhor para ela, já que ali não tinha vaga”.

Depois de vermos como a escola “garimpa”, seleciona algumas crianças, determinando em que escola estas podem ou não estudar...

Vamos ao segundo momento de racismo na escola: **O UNIFORME.**

O que a compra de um simples uniforme tem a ver com racismo? Tudo. Já que entraram na escola, vamos uniformizar todos: roupas iguais, ou de variações controladas, cadernos iguais (em pé ou deitado) e de preferência forrados da mesma cor – para os alunos daquela turma, o livro didático. É claro que o uniforme é econômico e melhor, escamoteia, “esconde” as diferenças, o terror da escola.

Depoimento de Dona Edith, uma senhora que na época em que foi instituído o uniforme, era criança: “Nós gostamos muito, quando Getúlio Vargas obrigou o uso do uniforme escolar. Foi muito bom, a gente não precisava mais ter vergonha das nossas roupas pobres, em comparação com as roupas das crianças das famílias mais abastadas”.

É interessante notar e destacar que os alunos inconscientemente lutam contra o racismo, ou seja, lutam pela sua diferença, dão sempre um jeitinho de mudar o uniforme, ou vindo com outra blusa/camisa por dentro, ou com meia colorida, outro tipo de sapato, de jeans... Bota um adesivo nos cadernos, tem os que mantêm os cadernos limpinhos (“que dá até gosto pegar”) e os donos dos cadernos “bagunçados”, sem capa, “orelhudos”,...

Em todas as três escolas observadas, a questão do uniforme foi motivo de conflito. Na Escola da Zona Sul e Oeste, nunca foram vistas crianças sendo mandadas de volta para casa por não estarem devidamente uniformizadas ou, se isso aconteceu, foi de forma bem velada. Entretanto, na Escola do Centro, principalmente com relação ao 2o segmento do 1o grau, ... a Direção, com a cumplicidade dos professores, costumava “dar incertas” e não deixar entrar quem vinha sem meia, de meia colorida, sem a camisa a escola, enfim, quem, de alguma forma, não estava devidamente uniformizado.

O que está sendo dito subliminarmente às crianças e aos adolescentes quando lhes é impedido o acesso à escola, por eles não estarem devidamente uniformizados?

Depois de devidamente matriculados (não tão devidamente, pois sempre fica faltando uma foto, a xerox da certidão de nascimento, ou alguma outra coisa,...); bem, depois de matriculados e devidamente uniformizados, também não tão devidamente assim, uma vez que é impossível o rigor cotidiano...

A FORMA. O que a forma teria a ver com racismo? Nada, óbvio!

Bem, nada, se essa fosse a única maneira, forma de se entrar na escola sem bagunça (uma das justificativas da forma é a ordem); nada, se essa não fosse a naturalização de um único tipo de organização e locomoção no espaço. A forma tem relação com o racismo, na medida em que há uma imposição de organização que nega, desvaloriza as outras existentes, na medida em que ela disciplina, pré-forma, deforma, padroniza, limita possibilidades, hierarquiza, classifica. É impressionante como o deslocamento na escola através da fila (forma) é uma regra de controle, controle da diferença, de “multidões confusas, inúteis ou perigosas” (Foucault, 1987:135).

É assim mesmo: existe a forma (fila) “certinha”, em ordem crescente de tamanho, e a “bagunçadinha”, por ordem de chegada.

Há a dos alunos que ficam quietos, nem precisa a professora estar presente (normalmente as turmas terminadas em 1) e existem as formas com alunos brigando, conversando, se agarrando, se jogando no chão,...

A diferença vai-se fazer, mas é hierarquizada! E normalmente de forma binária: fortes/fracos, bons/maus, brancos/pretos, meninos/meninas, professores/alunos,... lugar dos alunos, lugar dos professores, lugar da Direção, lugar dos funcionários,...

Enquanto as famílias dos alunos, e os alunos inclusive, vivem os preparativos para que estes entrem na escola UNIFORMIZADOS, ... dentro dela, o corpo docente vive dois acontecimentos também preparativos para mais um ano letivo e por onde vivenciaremos o racismo.

- a) A escolha de turma, e
- b) o planejamento

a) A escolha de turmas

“Tudo seria ótimo, se não existissem aquelas ‘pestinhas’ que são bagunceiras, que não obedecem, que não pretendem, ... que são diferentes daquelas ‘coisinhas’ lindas, com as quais fomos preparadas para trabalhar: branquinhas, limpinhas, dóceis, interessadas,...”
(Depoimento de uma professora)

Aqui, no município do Rio de Janeiro, o processo de escolha de turmas é mais ou menos assim: o professor regente escolhe o turno em que vai trabalhar, obedecendo ao critério de antigüidade na escola, cabendo à Direção a indicação da turma com a qual o professor trabalhará (existe até uma portaria que regulamenta isso). Só que ela normalmente não exerce esse poder, a não ser com muita sedução e jogo-de-cintura, ou quando, de fato, está em litígio com algum professor. Afinal nem todas as turmas são as ideais (CA-1, 101, 201, 301, 401,...). Também existe uma variedade de interesses dos professores, uns preferem as séries iniciais, outros preferem turmas maiores,... E, no final, tudo acaba bem.

Os critérios para a composição de turmas têm sido regulamentados pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação. Contudo, cada escola os interpreta de uma forma diferente: ora dizem que a ordem é divisão por idade, ora que é a heterogeneidade a regra... enfim, cada escola adapta essas regras aos seus interesses.

A arrumação das turmas se dá nas férias, o que cria um certo ar de mistério na volta às aulas, pois sempre há uma certa insatisfação frente às turmas, sendo que a culpa por essa ou aquela recai quase sempre nas regras da Secretaria. Parece que nada tem mais jeito no retorno às aulas, pois afinal as turmas já estão formadas. Mas, na realidade...

Há sempre uma troquinha aqui, outra ali, a pedido dos responsáveis, por causa dos turnos... Há também troca, quando há uma total incompatibilidade entre o professor e o aluno (quando, principalmente, ambos não são novos na escola)...

Na Escola Zona Oeste, não percebemos cristalização de série para professor, há uma rotatividade de professor por série (executando-se uma ou duas professoras não interessadas em rodízio). Por outro lado, percebemos uma outra prática – Zona Oeste e Flamengo – que é a de professores acompanharem “suas” turmas até a 4ª série. Essa prática cria uma espécie de “grupo de elite” quando, por algum motivo, o professor desse grupo recebe novos alunos na sua turma ou quando ele tem duas matrículas, ele sempre referenda os seus como os OK, de aprendizagem excelente,...

Na Escola Centro e na do Flamengo, há o que chamamos de cristalização de lugares:

o professor x é “do Jardim de Infância”,

o professor y é “da Classe de Alfabetização”,...,

acaba quase que sendo vitalício aquele tipo de série para aquele determinado professor.

Parece não haver realmente racismo no processo de escolha das turmas, exceto (e aí, o problema) no desejo e constante tentativas de homogeneização das mesmas, ou seja: 1º turno para os alunos menores, mais novinhos, a ordem crescente em números das turmas “melhores” (as terminadas em 1) até as “piores” terminadas em 2, 3, 4 ... ordem que coincide com a ordem crescente de quantidade de melanina dos alunos.

b) O Planejamento

Antes do começo das aulas há um período, de aproximadamente uma semana, reservado a tomada de postos. Após o reencontro, sempre acompanhado de risos, congratulações, reclamações tipo “Mais um anos!”, há a escolha efetiva das turmas e conhecimento das mesmas através da listagem. Feito isso, chega-se ao planejamento anual ou do 1º bimestre (depende de cada escola). De posse dos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, do planejamento do ano anterior e do(s) livro(s) didático(s) que será(ão) adotado(s) para uso particular do professor e/ou para uso dos alunos, o grupo de professores (ser for o caso de mais de um professor por série) que farão parceria de série (não de turma), sentam, conversam e elaboram seus planejamentos. A tendência dessa atividade é a listagem de conteúdos, o foco é basicamente este, mesmo que se escrevam ou que se copiem de algum lugar os objetivos, eles não são a tônica, visto que parecem implícitos nos conteúdos. Assim, monta-se um planejamento convencional: objetivos, atividades (conteúdos), recursos materiais e avaliação (verificação da aprendizagem – testes e provas). Parece que todos sabem que é apenas um plano, um projeto, e, principalmente no que diz respeito às turmas de Jardim de Infância à 1ª série, é outra coisa. Da 2ª série em diante, já são exigidos conteúdos que são inclusive motivo de brigas entre os professores das séries mais adiantadas e os das séries anteriores.

Para nós, o racismo nos planejamentos se caracteriza pela omissão, estereotípias, hierarquização das diferenças (saber mais elaborado x saber confuso, popular,...), inferiorização do saber extra-escolar, idealização de um certo tipo de aluno,...

Para ilustrar, um depoimento de professor (Figueira, 1989:13-14):

Hoje a escola pública atende basicamente a crianças carentes, de classe popular, deficientemente. O curriculum da escola pública tem um padrão de classe média alta e isso é difícil. Eu acho que há um confronto o tempo todo. Ela

atende às classes populares, mas com modelo de classe média. Então, qual é a função dela? Ela acaba reproduzindo a ideologia da classe média. Eu também, como professora, acabo reproduzindo.

É impressionante como o que é ensinado é alienado da vida, do cotidiano das pessoas, é racista, especialmente por ser eurocêntrico. E isto não significa que o professor queira ser racista; muito pelo contrário. Muitos não têm consciência do caráter racista de sua prática profissional e nenhum admite tal coisa. Ao contrário, acreditam nos conteúdos a serem ministrados. Na realidade, há uma ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, uma acomodação e até alienação misturada e ingenuidade. Na hora de planejar, os professores sequer percebem a questão de que o planejamento não leva em consideração quem é o aluno para o qual ele está voltado, que os acontecimentos não são estáticos, que diversos povos podem ter dado outros encaminhamentos para as questões tratadas.... Ele, o planejamento, tem sido etnocêntrico e, conseqüentemente, racista.

Até os Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico (RJ) – que não foram analisados por nós, em todos os seus componentes -, são marcados pelo racismo, apesar do cuidado, do seu caráter progressista, preocupado com as diferenças, com as classes populares, trabalhadoras ou que nome se dê. Mesmo atento à “diversidade do corpo discente”(p.4) parece esquecer a diversidade do corpo docente, o seu saber/fazer pedagógico e – onde para nós é racista, etnocêntrico, eurocêntrico – dicotomiza o saber: sistemático/assistemático, científico/popular (p. 6-7), hierarquiza esses saberes e legitima assim o paradigma ocidental que considera

o indivíduo como o centro e a medida de tudo quanto há, de reduzir toda a realidade ao conceito, isto é, de erigir em valores supremos a ciência e as técnicas (...) (Garandy, 1983:1)

Enfim, o caráter segregador, discriminatório, racista dos planejamentos escolares, entendendo planejamento como fazendo parte do currículo escolar, já conta com muitas produções acadêmicas e/ou militantes que o constatarem, sendo que a omissão e a estereotipia são o que dão o tom do racismo nos planejamentos – omissões em relação basicamente aos negros e índios, e estereotipias em relação a tudo e todos.

“Evidentemente que há muita diferença entre os conteúdos que formam a visão de mundo negro e a projeção ideológica neocolonialista da escola oficial, caracterizada especificamente pelo recalque da presença dos processos civilizatórios constituintes da Nação, elegendo como universal o processo civilizatório europeu”. (Luz, 1989:13)

Bem, crianças matriculadas, uniformizadas, planejamentos prontos, todos a postos na forma... Depois de tudo isso, só resta aquela musiquinha:

*“Entrando na nossa escola,
Cantamos com alegria.
Saúdamos a professora;
‘Bom dia – bom dia’ (ou)
‘Boa tarde – boa tarde’”*

Afinal, não deixa de ser uma alegria entrar na escola: alegria para uns e decepção para muitos, já que

o que os dados nos revelam sobre os diferenciais na realização educacional dos grupos raciais é alarmante. Menos alfabetizados, retidos em patamares educacionais mais baixos, poucos negros conseguem chegar à universidade. (...) Um negro com curso superior completo é um ‘sobrevivente’ do sistema educacional, que, ademais, enfrentará sistemática discriminação no mercado de trabalho. (Barcelos, 1992:18-19)

Continuando a musiquinha...

*Depois de entrar na sala
 Cantamos com alegria,
 Saudamos os coleguinhas:
 'Bom dia, bom dia' (ou)
 'Boa tarde, boa tarde!'*

B) A Sala de Aula

No período de permanência da criança na escola, a sala de aula é o local onde o aluno passa a maior parte do seu tempo, isso é inegável.

E é nesse espaço quadrado, ou retangular, cheio de carteiras (mesa retangular e cadeiras) individuais, que tendem a ser arrumadas de duas em duas, ou individualmente, com um quadro de giz (nas cores verde ou preta) colocado na parede, local que passa a ser convencionalizado como frente de sala, com uma mesa e cadeira maiores, normalmente também na frente, próximo ao quadro (*o lugar da professora*), único que tem acesso a todos os rostos e o único que todos vêem de frente; o único que, pela posição estratégica que ocupa nesse espaço, pode 'vigiar e punir' a todos: é a autoridade máxima da sala, que tem ou quer ter o controle total do espaço; um ou dois quadros murais em duas paredes da sala, ou o lugar para estes, uma vez que as escolas, caindo aos pedaços, acabam não tendo a madeira ou a cortiça... Infelizmente nossas salas, na sua esmagadora maioria, estão horríveis, sem cor, sem graça, desinteressantes... É impressionante como pessoas, crianças, adolescentes e adultos conseguem, suportam permanecer nesse espaço dia após dia, durante pelo menos três horas, sob a égide do controle, da disciplina, da classificação,... E só nos resta a questão. Por quê?

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos e elementos há a repartir. É preciso anular os

efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.” (Foucault. 1987:131)

Sala de aula é espaço de dominação. Logo, podemos dizer que nesse espaço, dia após dia, ano após ano, como veremos, o racismo é dominação que será aprendida e exercida. Na sala e, mais, na escola aprenderemos cotidianamente, às custas de muito exercício de repetição, de embotamento da criatividade, de assujeitamento (submissão), de quem é o “melhor”, o mais desenvolvido, o à imagem e semelhança de Deus, a matriz étnica (racial e cultural) mais avançada, evoluída; uma única possível, por ser a melhor maneira, e não a única, de ver, sentir, entender o mundo.

E, uma vez na sala de aula, é fundamental que os alunos se adaptem a ela, afinal... Mesmo existindo na escola alunos “bons” e alunos “ruins”, de acordo com um depoimento de uma professora:

a maioria por ser de meio ruim, de favela (...) Não têm hábitos, não têm atitudes, não têm higiene, não há educação e há falta de orientação, porque os pais também não têm orientação (Dias. 1979:98)

Se adaptarem porque

Faltam hábitos na criança, falta comida. Na colônia, por exemplo, ‘eles são muito soltos’, ‘eles não conhecem sinaleira’, portanto ‘eles têm que ser burros’. ‘Eles têm as mãos pesadas e sujas’, porque eles trabalham na terra, então ‘eles não têm hábitos de higiene.’ Eles ‘não têm hábitos alimentares’ porque ‘comem muito’, ‘são muito gordos, rosados’. Falta também da família: ‘a família não atende’, ‘não ensina a fazer tema’, eles ‘não têm revistas em casa, não têm

gravuras para recortar', 'falta a família ajudar'. Ou, ainda, o italiano é um ser de grandes expansões, mas falta 'afetividade corporal', o italiano 'é grosso', 'não há afeto', 'os pais não beijam muito os seus filhos' " (Dotti. 1993:25)

Percebemos então que na sala, no início do ano, acontecerá o período de adaptação, que dividiremos em dois:

1. O **manifesto**: basicamente para os alunos do Jardim de Infância, da Classe de Alfabetização e até da 1ª série "analfabeta", através do chamado "período preparatório", onde as crianças desenvolverão as "habilidades", pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este período, em função dos aprimoramentos da reflexão e pesquisa sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, não encontra respaldo no nível central da Secretaria Municipal de Educação¹⁰, que o desaconselha. Entretanto, nas escolas observadas, essa concepção de prontidão, crianças "nulas", continua imperando, mesmo que nas falas se encontre fragmentos do discurso oficial como: "construção do conhecimento", "o aluno está construindo",...

2. O **não manifesto**, aquele que se manifesta durante todo o ano e pelo qual as crianças "nulas" ou não, "imaturas" ou não, novas na escola ou não, das séries iniciais ou não, vão adquirir os hábitos e atitudes fundamentais para a escola e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É o período de aprendizagem de como a escola e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É o período de aprendizagem de como a escola funciona, quais as regras do jogo.

Enfim, esse período significa o que? Que hábitos e atitudes são estes?

¹⁰ **Fundamentos para elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.**

Esse período, para nós, significa racismo, porque, se não e como a escola quer e necessita, o ser diferente, a diferença acaba sendo sinônimo de ausência, marginalidade, estigma. E os hábitos e atitudes pregados são eurocêtricos, ou a favor do eurocentrismo.

Nesse período se dá o que chamamos de CONTROLE DO CORPO:

Assim como há a tendência do uso do uniforme, aqui, nesse período (mas não exclusivamente) se dá o exercício de uniformização e padronização das condutas, onde os nulos, os sem hábitos e atitudes aprenderão a se locomover adequadamente na escola, a pegar no talher, no lápis, a sentar-se na cadeira, a utilizar o tom de voz adequado para falar, a levantar o dedo para *pedir* a palavra, ..., enfim uma série de comportamentos, hábitos e atitudes que inferiorizam o “jeito” de ser dos alunos em detrimento de um certo jeito de ser cuja *matriz* tem a cor e classe social e no caso do Brasil... Bem, é só olharmos as revistas expostas nas bancas (de revistas), é só ligarmos a televisão e vermos a favor de que “raça” e classe esses hábitos, atitudes, maneiras de agir, vestir, andar, sentar (etiquetas sociais) estão montados.

Sedimentando, semeando os corpos, os corações e as mentes dos alunos para um “futuro melhor”, na sala de aula, também será exercido o CONTROLE DA FALA:

Além do controle de quando falar, a escola tenta controlar como o aluno deve falar, já que a palavra (falada ou escrita) dita pode ser um instrumento de luta, mas não dita, a silenciada, reprimida, negada... esta sim, serve para legitimar uma única fala, a fala unívoca do “universal”, a fala que submerge às diferenças, a fala da dominação.

A verdade é que toda a maneira espontânea de falar (do aluno) é constantemente corrigida, reprimida, penalizada pelo professor, e o objetivo é fazer com que (...) acabem falando a língua exigida pela escola. (Guimarães, 1985:53).

Essa história de que todas as formas de falar são válidas, de que os alunos, em especial das classes populares, ou os negros, os índios, os mestiços, ...

... têm uma cultura, falam uma língua que tem uma gramática com regras, por sua natureza semelhantes às regras de qualquer gramática de qualquer tipo de falante, têm noção de tempo, espaço, causalidade e consciência de si, de sua fala, do mundo, da vida, do homem e da sociedade em que vivem. (Cagliari, 1985:62).

é balela na escola. Os professores, diante dessa perspectiva, são bem sinceros quanto ao papel da escola: qualificação para o trabalho e a formação de mão-de-obra. Se não obedecer ao padrão como é que eles, os alunos, poderão concorrer a empregos, fazer concursos etc.?

O racismo, com o controle da fala, se dá pela eleição de uma fala padrão, também vista como a culta. De que é essa fala padrão? Padrão que se institui às custas do esmagamento, do embotamento, da humilhação e de invalidação do jeito de se comunicar e expressar do nosso povo, às custas da submersão da memória coletiva do nosso povo, a favor da inculcação de uma história e modos de vida “estrangeiros”, de maneira que as desigualdades são instituídas e naturalizadas.

E quando a questão é a escrita? Com a fala embotada pela escola, e aí os professores são cúmplices do sistema racista... são racistas, também, porque compactuam com a despotencialização das crianças – até referir-se aos alunos como carentes, desprivilegiados é expressão de racismo – e, retomando, com a fala embotada, silenciada a expressão do seu corpo aprisionado pelos valores racistas da escola, ... os alunos “reduzirão ao mínimo o que tiverem de escrever para não se exporem a observação do tipo ‘pobreza de vocabulário’, ‘falta de sentimento’, ‘erro ortográfico’ etc. (Guimarães, 1985:54). O aluno poderá, também, numa estratégia nem sempre feliz e semelhante à dos africanos negros em relação à língua do colonizador, aprendê-la e aí

ele cria novos problemas, pois a posse de duas línguas não é somente a de dois instrumentos. Participa-se de dois reinos psíquicos e culturais distintos e conflitantes. A língua que é nutrida por sensações, paixões e sonhos, aquela pela qual se exprimem a ternura e os espantos, a que contém, enfim, a maior carga afetiva, é precisamente a menos valorizada. A língua do colonizado não possui dignidade nenhuma no país e nos concertos dos povos. Se o negro quiser obter uma colocação, conquistar um lugar, existir na cidade e no mundo, deve primeiramente dominar a entranha de seus senhores. No conflito lingüístico em que ele se move, sua língua original é humilhada, esmagada. E esse desprezo objetivamente calculado acaba por impor-se ao colonizado. Começa a evitar sua própria língua, a escondê-la dos olhos dos estrangeiros e não parecer à vontade no manejo da mesma. (Munanga, 1986:).

O racismo não está no fato de se ensinar aos alunos a Língua Portuguesa escolar, mais próxima evidentemente da fala dominante, língua “padrão”. O racismo está em considerá-la como a “norma culta”, como a norma “padrão”, em não se perceber que “a escola da vida não é melhor nem pior do que a escola institucionalizada” (Cagliari. 1985:62).

a) Conteúdos

Os conteúdos são uma rica via de passagem do racismo, que tem no “*saber universal*”, nos conhecimentos acumulados pela humanidade seu principal aliado, em nome do progresso, do desenvolvimento da Ciência e da democratização da escola e da sociedade. Poucos educadores perceberam que esse universal e essa humanidade se confundem com o saber dominante e com a matriz cultural do “colonizador”, talvez porque esses mesmos educadores, mesmo progressistas, sejam reprodutores da visão de mundo eurocêntrica,

“pensam sempre a ‘educação para todos’ como a extensão das elites” (Gadotti. 1993:86). A lógica é que os conteúdos ‘universais’ tenham que ser absorvidos pelas classes populares, trabalhadoras, desprivilegiadas, já que esse é o salvador, que ampliará o universo fragmentado, confuso, restrito, assistemático, do Outro.

Não precisamos de grandes pesquisas, ou elaboradíssimas reflexões para perceber a dimensão populacional do nosso planeta e mais especificamente do Brasil, para assim, diante da diversidade que os atravessa, começar a problematizar, questionar esses saber universal/construído e acumulado pela humanidade. De que humano se fala? Que saber é esse? Construído e acumulado como? Os diversos povos que compõem esse país são contemplados por esse saber? Ora, sabemos que esse saber universal tem cor, cultura, modelo socioeconômico – e nessa armadilha do CMI – Capitalismo Mundial Integrado – caíram todos – na armadilha do eurocentrismo e do racismo.

Enquanto isso, a educação, através dos seus conteúdos, longe de eliminar preconceitos e estereótipos de cor, raça, gênero, cultura, ... os reforça e legitima. Ontem, em nome de Deus e do Capital, hoje, em nome da Ciência e do Capital. Os conteúdos escolares propiciam, pela sua alienação, processos dicotômicos que acabam se antagonizando (saber intelectual x saber manual; saber popular x saber científico etc.) e sem ressonância na cotidianidade, separando o saber do aprendizado do saber da existência: nos faz, professores e alunos, reprodutores da ideologia dominante, que é eurocêntrica e racista. Não há diálogo entre os conteúdos do “saber universal” e os conteúdos do “saber que está fora do Universo”. Vamos citar alguns exemplos colhidos na pesquisa:

1º – Aprendemos as estações do ano, e sequer observamos que, no Brasil, elas não são bem como dizem nossos professores e os livros. Nossas estações não são como eram de se esperar: “Primavera – estação das flores. Outono: das frutas. Inverno: da

neve/do frio. Verão: do calor”. Não encontramos ressonância na nossa realidade com o perfil dessas estações, mas, assim mesmo, em pleno verão, no Natal conseguimos enchê-lo de neve, ou ter a primavera e o outono (estações das flores e dos frutos) durante todo o nosso ano.

2º – Certa vez uma aluna, cuja família tinha origem rural, contou, durante uma aula sobre aves, que galo velho, bem velho, põe um único ovo.

O professor não quis nem saber da questão: simplesmente, em nome do saber científico, universal, historicamente construído, ridicularizou a informação da aluna, pois afinal aquele saber não estava nos livros, no professor e na escola.

3º – Um aluno disse numa aula de Programa de Saúde (vermes) que tinha aprendido com sua mãe uma técnica de eliminar/tirar a Solitária (*Tenia saginata*) do corpo: colocando-se na frente da pessoa, que deve ficar de boca aberta, na altura do queixo, uma tigela com leite morno. Depois de um certo tempo a *solitária*, alojada no trato digestivo, sairia, se dirigindo para o prato com leite morno.

Aconteceu o mesmo: o professor desautorizou o saber desse garoto, ridicularizando-o. Todavia, teve de admitir não saber sobre isso, quando um outro aluno se manifestou, dizendo já ter vivido aquela experiência uma vez.

4º – A estrutura familiar, à qual a escola (incluindo-se aí professores e livros didáticos) está fixada, ainda é a tradicional, composta por pai, mãe, filhos, avós, tios... aqueles cujos casamentos só se dissolvem com a morte. Um aluno, após ouvir a história “Se todas as coisas fossem mães”, da Sylvia Orthof, diz à professora: “- Eu tenho uma mãe que é tipo pai”. Esta tratou a questão com naturalidade, pois achava se tratar de uma mãe que assumia todas as responsabilidades da administração da casa, como do tipo daquelas que dizem “eu sou o homem da casa”. Quando, um mês após o ocorrido, numa festa

junina, a professora conheceu a mãe tipo pai, entendeu o que o aluno quis dizer – tratava-se de uma mulher homossexual, lésbica com estereótipo masculino.

No caso do conteúdos escolares, a escola é lenta ao incorporar as mudanças sociais. Hoje, inclusive, encontramos nas nossas escolas famílias só com mãe e filhos (isso é uma marca de estrutura familiar popular), só com pai e filhos, só com filhos, com a mãe travesti, com mãe e pai homossexuais, com avó ou avô e netos, com tia e sobrinhos... Mas, quando se pensa família, o quadro é família tradicional e branca. E assim encontramos mais um exemplo de racismo na nossa escola.

Enfim, podemos encontrar nos conteúdos escolares todos os componentes curriculares: racismo, eurocentrismo e etnocentrismo. É só investigarmos na matemática “por que o aluno tira na vida dez e na escola zero?” (Carraher et alii. 1982:70-86); nas Ciências, na Geografia, na Integração Social, na História, omissão das Histórias dos Povos que constituem esse país, ou seja, a história tende a ser contada omitindo-se as várias participações/contribuições populares, raciais e culturais na construção deste país, e tende a ser vista como linear, sem conflitos e sob passividade, silêncio e convivência dos povos não brancos em relação à “bravura” dos europeus. O nosso calendário escolar também reproduz essa linearidade da história oficial, bem como o caráter factual desta; ele é marcado de “comemorações” da colonização europeia: à exceção, hoje, graças à pressão do Movimento Negro, do dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, dia da morte de Zumbi dos Palmares, que em muitos estados e municípios brasileiros já faz parte do calendário oficial, escolar ou não.

Quanto às línguas estrangeiras modernas, os Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro são omissos na sua fundamentação sobre quais são as línguas estrangeiras modernas. Na bibliografia só encontramos, no que diz respeito a línguas estrangeiras, textos em inglês e francês

(coincidência: ambas são línguas européias); na Educação Moral e Cívica e OSPB, na Alfabetização e Língua Portuguesa (já discutimos um dos aspectos no item controle da fala); na Educação Artística (Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas); na Educação Física, na Educação Religiosa (vamos dar um pequeno destaque a esse item).

Antes de discutirmos a questão da Educação Religiosa, queremos dizer que uma análise de cada componente curricular isolado já daria uma tese, pois demanda, por exemplo, conhecimentos específicos. Contudo, podemos afirmar o caráter eurocêntrico dos componentes curriculares, em função dos conteúdos escolares e observação do cotidiano das escolas.

• **Educação Religiosa:** Vamos dar esse destaque pois, durante a discussão no município do Rio de Janeiro do que seria o atual “Fundamentos para a elaboração do currículo básico”, a Secretaria Municipal é explícita quanto ao racismo embutido na proposta do Ensino Religioso, no momento em que expressa o motivo de ela dizer respeito às Religiões Católica, Evangélica e Judaica.

“Na presente proposta constam as Religiões Católica, Evangélica e Judaica, credenciadas oficialmente, por atenderem aos seguintes quesitos:

têm como responsável uma entidade religiosa representativa, com personalidade jurídica;

possuem um credo definido;

têm um culto dirigido a Deus;

não praticam medicina ilegal;

respeitam a higiene física e psíquica;

respeitam a lei natural;

*respeitam as crenças religiosas alheias”.*¹¹

¹¹ **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro - Suplemento Especial, 15/06/68.**

No atual momento, essa explicação foi omitida, mas só essas três religiões fazem parte do currículo escolar oficial.

Aqui ficou explícito o desprezo, desvalorização e desconhecimento para com as religiões de origem ameríndia, africana ou afro-brasileiras (Candomblé e Umbanda), sem contar com as Orientais (Islamismo, Budismo etc.).

Mais uma vez, repetimos: o racismo não está em se apresentar os conteúdos escolares, por mais reacionários, eurocêntricos ou etnocêntricos que sejam. O racismo está em apresentá-los como o saber final, monolítico, verdadeiro e único, em oposição aos demais do “senso comum”, “assistemáticos”, “não-científicos”, “populares” e, logo, inferiores, passíveis de intervenção do professor (“detentor do *‘saber universal’*”) que, partindo da realidade confusa do aluno – realidade atravessada por esses “saberes”-, o ajudará a sair desse estágio inferior para um mais avançado do desenvolvimento humano.

Racismo é tomar um paradigma como o universal e simplesmente ignorar, omitir ou estereotipar os saberes produzidos por uma imensa diversidade racial, cultural, sexual que compõe o Brasil e o nosso planeta. A Ciência não é a única, nem muito menos a melhor possibilidade de se ver o mundo; existe uma matriz cultural e racial que toma para si a maternidade da Ciência. (Aqui também demanda teses.)

Ora, se o conhecimento historicamente produzido pela humanidade não leva em conta a diversidade dessa humanidade, isso que dizer que os ciganos, índios, árabes, latinos, chineses, japoneses, africanos, afro-brasileiros, hindus, ... não são parte dessa humanidade? Na lógica eurocentrista, racista, nazista, a resposta é afirmativa, e no que diz respeito aos índios e negros faz parte dessa lógica o nosso fim (vide os 500 anos de massacre em cima desses povos).

Há que se fazer uma mudança radical nas escolas, mudança de práticas e estrutura.

Não havíamos percebido que um dos fatores primordiais do fracasso do nosso sistema educacional foi não ter levado em conta a diversidade cultural (e racial) na construção de uma educação para todos (Gadotti, 1992:87).

b) Livros Didáticos e Paradidáticos e Textos Escolares

Esse campo de análise se mostra bem fértil e, inclusive, já deu alguns frutos, no que diz respeito ao racismo (Figueira, 1989; Rego, 1981; Bonazzi e Eco, 1980; Negrão e Pinto, 1990; Silva, 1988...), e podemos dizer, a partir desses trabalhos, que os textos escolares, ou os livros que estão nas salas de aula, são impregnados, na sua maioria, de racismo, quer pela omissão dos índios e negros, quer pela inferiorização dos diversos brancos. Índios e negros são abordados como pertencentes ao passado, negros como não tendo famílias e índios como sendo “selvagens”, enfim,

... os livros didáticos – louvando-se as exceções – continuam a tratar a experiência afro-brasileira através de estereótipos (Pai João, Mãe Preta, Saci, Tia Anastácia, etc.), sem contar os chavões, como: o português foi o elemento que mais contribuiu na formação do povo e da cultura brasileira; foi o branco que libertou o negro da sua condição de escravo; inexistem movimentos de resistência no Brasil porque nunca houve conflitos, pressões...(Silva. S/d)

Se expandirmos a questão do racismo, numa perspectiva eurocêntrica, em relação ao povo brasileiro, vamos ficar assustados em percebermos a ausência dos demais povos que estão presentes na nossa sociedade.

Para ilustrar o eurocentrismo como um modalidade de racismo, vamos destacar um exemplo apresentado por Bonazzi e Eco no livro “Mentiras que parecem verdades”(p. 55)

Desventura dos Chineses (...)

Os japoneses pertencem à raça mongólica, como os chineses

E os coreanos, com os quais têm muitos traços em comum..

Ao contrário dos chineses e dos coreanos, eles, desde logo,

Aceitaram o que encontraram de belo e de útil nas ciências,

nas artes e nas indústrias dos europeus e, em poucos anos, o

Japão tornou-se uma grande potência política e econômica.

Para nós, pior do que os livros e textos serem racistas, é o fato de continuarem sendo veiculados; a escola parece não absorver as questões, as críticas, os alertas e assim tudo continua acontecendo, sendo dito, sendo produzido e reproduzido: NOSSA ESCOLA É RACISTA.

Até o discurso discriminatório, racista explícito, mas inconsciente, não muda, ou reluta em mudar: as crianças populares continuam a ser chamadas de carentes, a carência fica como que colada nelas; termos como denegrir significando sinônimo de inferiorizar, judiaria como sinônimo de maldade, de maltrato a alguém, ou a algo; “parece índio”, termo usado para dizer que alguém fez bagunça, baderna, gritaria, confusão; a “coisa tá preta” ou o quadro “está negro”, para designar algo ou uma situação ruim, enfim, o nosso cotidiano escolar, em qualquer nível que nele se pense, está imbricado de discursos racistas mais ou menos explícitos, mais ou menos inconscientes, discursos que, sob o manto da inconsciência ou da brincadeira, despotencializam as diferenças.

C) Fora de Sala de Aula

Algumas atividades cotidianas da escola ocorrem fora da sala de aula.

As formas (filas), como bem já colocamos, e mais duas: o recreio e a merenda. As duas últimas são vividas com tensão entre o controle do professor/da escola e não-controle.

O racismo no recreio e na merenda se expressa, agora, mais entre as crianças/alunos do que qualquer outra coisa. Aqui também a ambivalência se faz, os alunos são racistas e não-racistas, ora xingam e não querem mais se falar, ora não querem sentar junto do preto, do magro, do gordo, do “burro”, do feio, do “doente”, ora são capazes das maiores ternuras entre si.

a) Merenda

No sentido institucional só podemos inferir coisas a respeito da merenda: o tipo de cardápio oferecido pelo Município, o como a escola adapta essas opções de cardápio à sua realidade; a arbitrariedade da escolha dos cardápios. Em nenhuma das escolas, a merenda foi vista como um momento pedagógico (o que pode ser visto como um momento de menor controle e vigilância), mas, também, como uma demonstração de autoritarismo de quem é encarregado por ela, o jeito como a mesma é feita e servida aos alunos, enfim, campo aberto para a reprodução do racismo, essa atividade escolar tão significativa tem.

b) Recreio

Deixando-se de lado as especificidades de cada escola, em todas existe a hora do recreio. Mas isso nem sempre ocorreu.

No recreio, os professores também relaxam do controle, e para que isso aconteça quase sempre deixam algum de castigo (ou porque esse fez bagunça, brigou, desobedeceu, não fez as tarefas da sala de aula, sempre por alguma infraçãozinha). É um momento, pelo menos nas escolas observadas, de um certo conflito, pois se, de um lado, é o momento de “liberdade” do aluno (liberdade vigiada), é também um momento de alívio para os professores (alívio também parcial) e de pânico para a Direção, que *sempre* argumenta que recreio não é descanso de professor. Por isso, sempre paira no ar o perigo de a escola ficar sem a hora-do-recreio.

No que se refere ao racismo, ele está embutido na crença da “loucura” do recreio, no medo de que os alunos possam se machucar, se “matar”, o medo de que a qualquer momento ocorra uma tragédia. (Uma certa descrença no instinto de vida dos alunos, esquecem da música do Gonzaguinha que diz que “ninguém quer a morte” e que para as crianças a vida “... é bonita, é bonita, é bonita”). Claro que, de vez em quando, um cai, surgem brigas e provocações a todo momento, que levam a queixas constantes à professora. No recreio, os alunos vivem, riem, brincam, são violentos, perversos, jogam, namoram, imitam seu cotidiano fora da escola, aprendem outro jeito de estar na escola.

D) Reuniões de Professores

As reuniões de professores costumam ser bem interessantes, pelo seu caráter ao mesmo tempo caótico e, ao mesmo tempo, previsível. Na escola, podemos dividir as reuniões em dois tipos: *reuniões pedagógicas* ou *Centro de Estudos* (periodicidade quinzenal – quatro horas de duração), e os *Conselhos de Classe* (bimestrais, ao todo cinco ao ano, com quatro horas de duração cada, a última tendo da penúltima uma distância de aproximadamente 15 dias).

A sua característica central é o paradoxo, já que os professores agem exatamente como não querem que seus alunos ajam, ou seja, elas são tumultuadas, os professores conversam muito (as tais conversas paralelas). Parecem estranhas, na medida em que há um certo ar de mentira, de fingimento: finge-se que está estudando e que se discute a educação a sério... As atividades, de fato, acontecem: os professores obedecem às ordens, as pessoas discutem muitas vezes sem ouvir, uns são agressivos, outros desligados; os diretores assumem seus lugares de direção. É como se tivesse algo embotado, preso. Há uma predominância das idéias mais conservadoras de educação, mas podemos encontrar vozes que representam as mais diversas visões já estruturadas em livros de educação, principalmente no que diz respeito ao fracasso escolar. As abordagens teóricas que explicam o fracasso escolar principalmente as que despontencializam e culpabilizam os alunos e seus familiares, são apropriadas pela escola sem muito esforço. Até a abordagem construtivista podemos encontrar nessas escolas (dizemos até porque houve uma resistência muito grande dos professores, em geral, a essa abordagem pedagógica), não porque elas achem que é uma abordagem teórica boa, mas porque ela é vista como “solta” e, por isso, “ideal” para alunos multirrepetentes, pois afinal com esses já foi tentado tudo.

Esse “espaço”, essa atividade poderia ser propiciadora do salto necessário para uma mudança na escola, mas de fato é apenas um estar burocrático, o não estar na sala-de-aula, a despeito de muitos gostarem de fato dos seus alunos e desejarem que essas reuniões sejam “legais”.

O Racismo aqui é exposto basicamente através dos valores professores manifestos em suas conversas e atitudes:

- “Um vagabundo, que na 3ª série não quer nada, não tem jeito.”

- “Tadinho! O caso dele é médico. Ele só pode ser doente, 13 anos na 1ª série e ainda nem sabe escrever o próprio nome.”
- “... também, um povo formado por escravos, índios e desagregados, só podia dar nisso!”
- “Eu tenho ódio daquele menino, ele é mau, perverso. Olhe a cara dele: um marginal.”
- “Se pelo menos ele não faltasse, esse menino tem que ir sendo aprovado, pois precisa do diploma do 1º grau para trabalhar e pronto. Mas ele falta tanto que a gente não tem como fazer nada.”
- “Eu prefiro sala-de-aula, porque aqui eu faço o que eu quero, quando estou cansada encho o quadro de exercícios e pronto.”
- “Imagem: uma mãe, vinda de escola particular, veio aqui para me questionar se os textos que uso, os do livro de Língua Portuguesa, não iam acabar tirando o prazer de leitura do filho dela. Dei-lhe um passa-fora: quem ela pensa que é?”
- “Aqui a gente sabe, eles são carentes de tudo e isso acaba prejudicando (lhes) a aprendizagem, por isso eles não aprendem.”
- “Houve um enxugamento de alunos da terceira para a quarta série, uma vez que havia duas terceiras e, naquele ano, só haveria uma 4ª. Alguns alunos, os que causavam mais problemas, foram ‘sutilmente’ tirados da escola, mas a aplicação do mesmo processo de exclusão com outros não foi possível, até porque há um número máximo de alunos na 4ª que teria de ser alcançado. Aconteceu que a 4ª série, que seria de ‘elite’, duma professora que vinha desde a CA (Classe de Alfabetização), com êxito: ou seja, alunos leitores disciplinados, interessados, teve que receber alunos da 302, bagunceiros, com

‘deficiências de aprendizagem’, desinteressados, ... Enfim, a professora ficou indignada, com a ‘mistura’.”

- “Uma vez fui chamada pela diretora para falar com uma mãe que queria falar comigo. Ela não deixava que as mães fossem às salas, por isso me chamou. Quando cheguei no pátio, antes de falar com a mãe, a diretora me alertou: ‘Cuidado, ela é barra pesada e está caindo de bêbada’. Ao chegar perto da mãe da aluna (...), estava diante de uma mulher negra, gentil, não estava bêbada, conversamos rapidamente sobre sua filha e ela foi embora.”

Esses exemplos são uma sutil amostra de como o negro, o favelado, os alunos de classes populares são estigmatizados pela escola.

Poderíamos dizer que nas reuniões pedagógicas sem consonância com o controle do corpo, uniformização das condutas, é o momento onde a escola cria um discurso que legitima seu projeto de normatização (controle de normalidade): O DISCURSO DA IGUALDADE.

Na escola transita a fala: “todos aqui são iguais. Não tem essa de brancos, pretos, amarelos, pobres, ricos, bonitos e feios, ...”. “Esquece” que todos os seres são diferentes (aliás a diferença é uma característica intrínseca a nós, de acordo com a genética – vide capítulo 1); e, negando as diferenças, instituem-se as desigualdades, as hierarquias, o racismo enquanto negação do Outro.

Se para a escola todos são iguais e se para ela a maioria da sua clientela (que é também não-branca) não tem hábitos, atitudes e valores corretos, então de quem são os valores, hábitos e atitudes “universais” e socialmente valorizadas que ela vai tentar inculcar nessas crianças?

A resposta pode ser dada após um rápido olhar na escola. Por exemplo: nas suas paredes, há murais, gravuras, desenhos e recortes de revistas, para vermos quem é o parâmetro dessa igualdade, a quem nossas crianças “têm” de que se igualar. *Todas* as imagens da escola, ou quase todas, são de gente branca e de classe média.

Poderíamos dizer que com os Conselhos de Classe (COC) é exercido o ápice do que chamamos de CONTROLE DE NORMALIDADE.

Esse momento (COC) nos faz lembrar a Santa Inquisição: a Diretora ou Supervisora ou Orientadora gerenciando o processo, os professores: os inquisidores, os avaliadores e os alunos, em especial os que fogem da norma (para mais ou – principalmente – para menos).

Sabemos que o COC pode ser um momento importante para a avaliação e mudanças de práticas reacionárias, elitistas e racistas, o que tem sido uma *atividade pro-forma*, que só oficializa as desigualdades que a escola institui.

O controle da normalidade é uma prática que se dá principalmente através dos testes, provas, fichas de avaliação e observação e, também, através da sensibilidade do professor. É uma das práticas, a nosso ver, mais perigosas, pois vem acompanhada de um discurso competente¹² (respaldado pelo coletivo dos professores).

Com a avaliação, se normatizam ou se hierarquizam ou se estigmatizam as diferenças.

A avaliação é o momento de se exercer o poder de “condenar” ou “absolver” os alunos, é o momento de selecionar os escolhidos, os que estão próximos ao “ideal”. Afinal, quem cria as diretrizes básicas da avaliação?

¹² ***Sobre o Discurso Competente: Chauí, M. Cultura e democracia. São Paulo, Ed. Moderna, 1982, pp.3-13.***

Um outros aspecto digno de destaque é o que acontece com os alunos que se rebelam contra esses controles – que não se submetem e que permanecem na escola: são constantemente encaminhados aos Postos de Saúde para que os discursos médico, psicológico, fonoaudiológico, o discurso competente dos especialistas legitime a escola na sua tarefa de discriminar, expulsar, oprimir, violentar. E parece que tem sido eficaz. Até pelos dados oficiais (IBGE - 1980) se vê essa competência – Brasil: 36,5% de analfabetos; 63,77% sem diploma; 24,68% com o ensino elementar concluído.¹³

Enfim, com relação aos alunos, o efeito para os “sobreviventes” ou os “expulsos” muitas vezes é o sentimento de inferioridade, incapacidade, menos valia, o mesmo sentimento que atravessa a nossa população, em relação ao “Primeiro Mundo”¹⁴

E) Reunião de Pais (Responsáveis)

“A história das pessoas discriminadas na escola é uma versão às avessas da estória do Sapo que viron Príncipe. Certamente, uma mãe pobre se sente orgulhosa quando vê seu filho ir para a escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu príncipezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro” (Cagliari, 1985).

Essas reuniões acontecem no início do ano letivo, para o primeiro contato e entrega da lista de material e, depois, após cada Conselho de Classe, bimestralmente, para que os responsáveis tomem ciência dos conceitos dos seus filhos.

¹³ **Hasenbalg, C. Educação e raça no Brasil. São Paulo, ANPIOS.**

¹⁴ **“Primeiro Mundo”, outro discurso que por si só é etnocêntrico/racista. “Primeiro” por quê? Seja lá qual fora a resposta, subentenda-se porque DOMINAÇÃO do 2º, 3º, 4º, ... mundos.**

O discurso lacunar atravessa as reuniões de responsáveis, o professor reforça ali seu papel de “dono do saber” e busca alianças ou a conivência dos pais para as práticas já exercidas e a serem exercidas no cotidiano.

Não vamos esquecer que o racismo atravessa a relação escola-comunidade, professores-responsáveis de alunos, esses também são discriminados; são desinteressados, desestruturados, alcoólatras, ou trabalham muito, por isso ausentes. Logo, não podem ajudar seus filhos, pois são problemáticos. E assim, se cumpre a tradição:

“A história pedagógica brasileira sempre atribuiu a questão do fracasso escolar à criança e à família: ‘a criança desinteressada’, ‘a criança desatenta’, ‘a criança brinca muito’, ‘ela é muito parada’, ou ‘se mexe demais’, ‘não come’, ela ‘tem pais separados’, ‘o pai é alcoólatra’, ‘a mãe é alcoólatra’; ou ainda: se a criança ‘tem problema’ é porque ‘não mamou que chega’. Como se diz na minha região, ‘teve ataque de bicha’, ‘a mãe apanhou na gravidez’ ou ‘o pai surra mãe’. Significa que a criança é problema, os pais são um problema (veja-se, atualmente, a questão das separações)” (Dotti. 1993)

“As análises anteriormente demonstradas colocam na vítima a grande culpa e, por uma leitura normal, a própria vítima vai se sentindo culpada e a projeta. (...) A mãe aceita melhor o fracasso do filho que a própria professora quando diz: ‘não, professora, o outro filho também foi assim, e o outro, nenhum filho meu passou, a senhora não se preocupe, isso acontece com todos aqui’. Ela própria introjetou que a sua prole é geneticamente incapaz. Neste aspecto, está sendo ressuscitada a teoria dos biótipos de Sheldown, e mesmo as teorias hoje financiadas pelas grandes internacionais que tentam provar que os indivíduos do cone sul, por uma condição geográfica, são geneticamente inferiores. Implicitamente, vem a tentativa de provar que nós somos inferiores para justificar a dominação, a tutela” (Otti. 1993:24)

F) Concluindo...

“As atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora da escola, a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, do sexo, dos costumes, da origem das pessoas etc... e na escola, a sociedade se apega a preconceitos que cria, manipulando fatos lingüísticos, culturais, intelectuais etc. Fora da escola, o poder do dinheiro decide quem domina e quem é dominado; na escola, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma seriezinha de enganos casuais” (Cagliari. 1985:51)

Infelizmente o autoritarismo é uma marca muito forte nas nossas escolas, o domínio e controle de turma é muito estimulado esperado.

A “educação bancária” continua frente e forte, os bancos não se movem, os lugares continuam marcados. Mesmo com as variações de escola para escola, de professores para professores, que, longe de serem algozes ou vítima são também submetidos às práticas de dominação.

Recebem ordens, treinamentos, modelos (sugestões) de *exercícios*, má formação profissional. São regidos pela burocracia estatal através de pareceres, decretos, leis, etc., oriundos do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, dos Conselhos de Educação, estão sob o olhar do supervisor dos Conselhos de Educação, estão sob o olhar do supervisor, sob a coordenação do diretor... Enfim, são preparados, são controlados para serem inculcadores das ideologias de dominação.

Os efeitos dessa sujeição são basicamente os mesmos aos quais ficam submetidos os alunos, sendo que com os professores o processo deve ser mais elaborado (se forem negros, mais ainda), pois eles contribuem e trabalham para a classe dominante, no sentido de reproduzir a própria negação e a negação do outro através de suas práticas profissionais.

Eles reproduzem o racismo, porque assim aprenderam – foram seduzidos pela escola, já que afinal ninguém se torna professor se nunca tiver sido aprendiz. O racismo está inculcado neles como está na sociedade. Como dar o salto, longe de naturalizar o racismo nos professores quer acusando-os, quer vitimizand-os? Como estimular a análise crítica da prática docente, de modo a transformá-las em praxis¹⁵ docente?

A exceção dos professores mais rígidos, encontramos professores potencialmente maravilhosos, que, se existisse de fato uma política anti-racista de educação, de potencialização de alunos e profissionais, eles seriam seus agentes – e certamente contaminariam outros, porque ninguém agüenta mais a chatice da escola, a morte que ela anuncia.

Depois dos dois capítulos/estação 1 e 2, logo após as constatações dos massacres físicos e simbólicos por que passam os povos não brancos: uma paradinha de revitalização/de potencialização.

¹⁵ ***“A práxis é aquela ação crítica e criativa, é a ação de ir além. É POR EM PRÁTICA a necessidade, a paixão, o desejo, o sonho. É o duplo movimento de descobrir os determinantes do sentido em que se move o Real e “mergulhar” no Real. TANTO PRA MOVER-SE, DANÇAR, FLUIR COM ELE, quanto para REDIRECIONÁ-LO, REVOLUCIONÁ-LO.” (Marcos Arruda)***

Milagre do Povo

Caetano Veloso

Quem é ateu e viu milagres como eu,

Sabe que os deuses sem Deus

Não cessam de brotar

Nem cansam de esperar e o coração,

Que é soberano e que é senhor,

Não cabe na escravidão

Não cabe no seu não,

Não cabe em si de tanto sim

É pura dança

É sexo

É glória

E paira para além do história

Ojuobá ia/ lá e via/ Ojuobahia

Xangô manda chamar

Obatalá guia

Mamãe Oxum chora

Lagrimalegria

Pétala de Iemanjá

Iansã - oiá ria

Ojuobá-ia/ lá e via/ Ojuobahia

Obá é no xaréu

Que brilha prata luz no céu

*E o povo negro entendeu
Que o grande vencedor
Se ergue além da dor
Tudo chegou
Sobrevivente num navio
Quem descobriu o Brasil
Foi o negro que viu
A crueldade bem de frente
E ainda produziu milagres
De fé no extremo ocidente
Ojuoba ia/ lá e via Ojuobahia/ Obá
Quem é aten?*

CAPÍTULO/ESTAÇÃO 3

ESTUDO DE CAMPO

– APRESENTAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

1. Organização e Execução do Estudo de Campo

Na discussão anterior sobre a questão do racismo na escola, chegamos a ver que uma série de fatores estão envolvidos, um complexo de condições e determinações de natureza ao *mesmo tempo* cultural, sócio-econômica, ética, política, psicológica. As pessoas que convivem no interior de uma escola experimentam esta complexidade, percebem-na, agem, de algum modo, no curso dos acontecimentos que possam implicar na questão racial e reagem a estes acontecimentos de diversas maneiras. Estão, assim, vivendo a problemática discutida neste trabalho e, conseqüentemente, têm idéias, impressões, atitudes, sentimentos, opiniões etc. a respeito dela. Em princípio, todas essas experiências e vivências são muito significativas para o nosso trabalho.

Optamos por um estudo de campo porque nosso interesse era justamente trazer, para a discussão, a contribuição de quem vive como nós, no dia-a-dia, a questão estudada, sem pretender uma generalização com base estatística para toda a população de professores do nível de ensino considerado. Julgamos relevante a visão de outros professores como termo de confronto frente à nossa visão, e à dos autores a que recorreremos.

Neste sentido, nosso estudo de campo compreende três procedimentos:

1. Observação participante, sistemática nas três escolas estudadas e assistemática nas escolas visitadas aleatoriamente.

2. Discussão em dois grupos de professores e outros profissionais e em um grupo de psicólogos sobre o tema 'Racismo e Escola'.

3. Aplicação de um questionário aos professores regentes de turmas de Jardim de Infância à 4ª série de três escolas públicas do município do Rio de Janeiro (Centro, Zona Sul e Zona Oeste).

Estes três procedimentos nos colocam diante de, digamos, uma interrelação metodológica, uma vez que a presente investigação poderia ser categorizada como:

- uma pesquisa do tipo empírico/descritiva, quando nos focamos no questionário e análise deste à luz das hipóteses norteadoras;
- uma pesquisa participante, uma vez que se pretendeu e se pretende, a partir das discussões, observações e desdobramentos futuros, “a participação política da pesquisa nos movimentos e lutas populares”¹⁶ anti-racistas, e também pela pertinência profissional da pesquisadora nas escolas envolvidas.
- e, finalmente, se levarmos em conta um objetivo do trabalho que é “produzir conhecimento, saber que subsidie a construção de uma prática docente não-discriminatória, não racista”, assim como a participação dos professores que responderam o questionário, poderíamos categorizá-la como uma pesquisa-ação.

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”¹⁷

¹⁶ **BRANDÃO. Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa nos trabalhos de Educação Popular. In: Saber e ensinar: três estudos de educação popular. 3. ed, Campinas, São Paulo, Papirus, 1986, p.165.**

¹⁷ **THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, 1988, p.14..**

O fato de nos focarmos nos professores, tanto ao nível das práticas (fase observação), como das falas (discussões) e das suas reflexões (questionário), se dá pela *implicação*¹⁸ da pesquisadora: professora de CA a 4a série e pertencente ao povo afro-brasileiro e ao movimento de luta contra o racismo. E se estende na crença de que, nos professores, ainda que pareça paradoxal, também está a energia, a potência necessária à ruptura do racismo, especificamente na escola. Se ele é produtor/reprodutor, pode ser também, no seu dia-a-dia profissional, o revolucionário molecular que descobrirá/criará nesse mesmo cotidiano as possibilidades de ruptura, as práticas não-racistas.

2. Observação Participante

Este procedimento foi feito de forma sistemática nas três escolas onde os professores responderam o questionário, e também em várias escolas visitadas esporadicamente pela pesquisadora (assistêmáticas).

A escolha das escolas observadas sistematicamente se deu pela facilidade que teria em colocar os dados por fazer parte do quadro profissional delas: nas escolas A e B, a pesquisadora era professora regente e, na C, supervisora.

Quanto às escolas onde ocorreram as observações assistêmáticas, não houve uma escolha prévia, se deu casualmente e pela sensibilidade da pesquisadora em relação ao tema da pesquisa.

¹⁸ ***A implicação, no campo das ciências humanas, pode ser definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atuais nas relações de produção e classe, e de seu projeto sóciopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja sempre parte integrante e dinâmica de toda atividade conhecimento. IN: BARBIER, R. Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Edit., p.120.***

O tempo das observações sistemáticas ficou contido em quatro anos (Escola A – Centro – 1992/1993, Escola B – Zona Sul – 1990/1991, Escola C – Zona Oeste – 1992/1993 [cerca de um ano]). Porém as assistemáticas começaram em 1986, estimuladas por cursos e leituras e pela necessidade de produzir um texto sobre Racismo e Escola para o III Encontro Estadual de Negros do Rio de Janeiro (vide anexo), ou seja, pela militância político-social da pesquisadora - texto este que se tornou um roteiro para as observações do presente trabalho.

O material produzido nesta fase faz parte do conteúdo do 2^a capítulo desta dissertação: O Racismo no Cotidiano Escolar.

3. Discussões com Professores e outros Profissionais

Com este estudo, obtivemos justamente depoimentos/descrições, que foram gravados em K-7, feitos por dois grupos de professores e outros profissionais (bibliotecário, psicólogos, animadores culturais) e por um grupo de psicólogos, a respeito dos problemas objeto de estudo. Estes depoimentos/descrições nos proporcionaram a oportunidade de um aprofundamento na realidade vivida pelos profissionais participantes, de modo que pudemos rediscutir a visão que vínhamos formando sobre o racismo na escola, complementando-a e enriquecendo-a com a análise de novos ângulos. Um aprofundamento desta natureza exige principalmente uma abordagem qualitativa aos dados obtidos em campo, o que fizemos tentando compreender: como os depoimentos dos profissionais confirmavam e/ou refutavam as conclusões que foram alcançadas na primeira parte deste trabalho; e como nos revelavam aspectos novos, diferentes, ainda não tratados por nós.

Este trabalho se deu então em três grupos e consistiu em quatro etapas:

a) Fase disparadora (sensibilizadora) – Observação coletiva de leitura de gravuras - exemplos de situações de racismo na sociedade e na escola (vide anexo).

b) Fase de constatação – Cada participante relatava situações de racismo por ele observadas ou vividas;

c) Fase Expositiva – O animador/dinamizador faz um rápida exposição sobre Racismo no Brasil e Racismo na Escola (a base foi o texto do IV Encontro Estadual de Negros do Rio de Janeiro – em anexo);

d) Fase de Ruptura – Os participantes em grupos ou individualmente pensavam e expunham o que fazer para a superação do racismo na escola.

Os grupos de professores e outros profissionais seguiram as etapas acima; o de psicólogos, mesmo tendo, a seu modo, passado por todas as etapas propostas, não obedeceu ao roteiro, tendo sido a escola, e não o racismo na escola, o foco das discussões.

3.1. Caracterização dos grupos

Grupo A – Professores das redes públicas e particular de ensino do Município de Petrópolis, bibliotecária e normalista

Cerca de 15 pessoas

Duração: 2 horas e meia

Grupo B – Professores, psicólogos e animadores culturais da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro.

Cerca de 30 participantes

Duração: 4 horas

Grupo C – Psicólogos

Cerca de 10 pessoas

Duração: 1 hora e meia

Os grupos A e B foram formados a partir do convite aberto, por duas instituições: uma em Petrópolis e outra no Rio, para debates sobre a problemática do Negro na Sociedade Brasileira, onde a pesquisadora, num dos dias, dinamizaria o debate sobre a Questão Racial nas Escolas.

3.2. Material

O material desse procedimento foi aproveitado no decorrer de toda a dissertação, porém a seguir apresentaremos alguns depoimentos que, acreditamos, são ilustrativos do que os professores percebem e registram quanto às situações mais específicas de racismo, quando com elas se defrontam. Após cada bloco de depoimentos, separados de acordo com determinado tema, faremos um breve e sucinto comentário sobre nossas impressões a partir deles.

• O Racismo não é só contra o negro

1. “Tô me lembrando, eu tive há pouco tempo nos Estados Unidos. Não é nem Brasil, é uma outra realidade, mas eu acho chocante, que é uma outra classe que a gente deveria tá falando aqui, que eu senti muito oprimida nos Estados Unidos, que é o ‘chicano’, que é o porto-riquenho, o da República Dominicana,..., e por incrível que pareça, o negro tem muito mais status. Eu fui ao Citybank, fui lá resolver uns problemas e vi uma negra gerenciando o Citybank, em Nova York, em Manhattan, na 55, uma rua importantíssima. Uma posição! Sabe, eu fiquei assim... aquilo me gratificou tanto, e eu vejo porto-riquenhos, latino massacrado. Existe o negro também, sabe, eu sinto o negro, até nos Estados Unidos tem essa coisa. Ah! Porque nos Estados Unidos é pior. Eu não vi isso não, eu vi o negro na posição muito mais destacada, em Nova York, que um chicano. Eu vi um chicano lá muito mal, mas muito mal mesmo; uma outra classe oprimida que é o latino, né” (Participante do Grupo B).

2. “Estou vendo agora muita discriminação contra o nordestino, inclusive eu tenho alunos que às vezes eu pego prá mandar ler, qualquer coisas, aí não lia. Sou professora de geografia. Aí um dia, quando um foi ler, tinha um sotaque de nordestino. A turma inteira caiu em cima, começou a vaiar. Eu trabalho à noite com adultos, a mesma coisa, não fala porque tem um sotaque e todo mundo cai em cima” (Participante do grupo).

Comentários: Com os dois depoimentos, vemos que os professores percebem que o racismo não é especificamente dirigido ao negro e que, por isso, há uma associação entre a questão do negro e as questões de outros grupos raciais culturais “não brancos”.

No depoimento 1 observamos a surpresa e talvez até perplexidade da professora, ao ver uma negra gerenciando o Citybank e o latino como “uma outra classe oprimida”.

No depoimento 2, além da expansão do racismo que atinge também os nordestinos, ela constata a incorporação do racismo, da discriminação pelo discriminado, que se auto-discrimina, estigmatiza seu espelho, outro nordestino, no caso. Ou seja: nos leva a constatar o abalo à auto-estima, à auto-imagem que o racismo produz e provoca.

Enfim, podemos dizer que ambos os depoimentos podem ser categorizados como exemplos do racismo macrossocial. O depoimento 2, no entanto, é ilustrativo de que o racismo macrossocial encontra ressonâncias muito fortes na intimidade das pessoas, individualmente, sendo assim absorvido e incorporado por elas.

• O Racismo está em todos nós?

3. “Nêga do cabelo duro, qual é o pente que te penteia? Eu, quando estava na escola, eles falavam isso. Aí eu falava – Branco cheio de sardas, aí, seu macarrão!”

4. “Tô falando de um aspecto que não foi com o aluno, foi de mãe comigo. Tinha um aluno muito levado e, um dia, mandei ele pra casa e mandei chamar a mãe. Aí não sei se ela se ofendeu comigo. Eu sei que no dia seguinte, ela foi à secretaria e pediu à diretora pra colocar o filho dela numa turma onde a professora fosse branca. E ele era negra.

- A mãe era negra?

- A mãe era negra, o filho é negro e não quis estudar com ‘professora negra’.”

Comentários: Com esses depoimentos vimos que não podemos dividir, dicotomizar de um lado os racistas, logo maus, e de outro os não racistas, os bons. O racismo nos atravessa a todos, e muitas vezes a sua manifestação produz em nós uma reação, também racista, independente de sermos crianças, homossexuais, homens, mulheres, negros, brancos ou de qualquer grupo étnico que racial. É como se uma

manifestação, no caso racista, produzisse um eco nas instâncias individuais (depoimento 3) e/ou coletivas (depoimentos 1, 2, 4).

• O Racismo começa onde? Em casa?

5. “Não que a criança seja racista. Às vezes os pais influenciam a criança a ser. Eu tenho um primo, ele é bem clarinho, a professora dele agora é escurinha. Aí o meu cunhado, quando soube, disse: Ah!..., meu filho pegou logo aquela escurinha! (...)” (Participante do Grupo A)

6. “Meu filhos estudam num colégio de Vila Isabel e na época, a Estrela lançou um boneco. Uma menina, não sei de que família, menina branquinha, branquinha, levou a bonequinha pro colégio. E na turma só tinha duas crianças negras, o meu filho que é negro assumido, ele diz que é lindo, as garotas todas caem em cima dele... e essa garotinha. Então quando a menininha chegou com o bebê, uma outra menininha, a negra, pediu: - Deixa eu pegar o seu neném? Ela falou: ‘Não!’ Ela falou: ‘Por que?’ ‘Porque você pega isso aí’. A menina ia botar isso no bebê. Quando a menina chegou em casa contou pro pai. Aí o pai, na época, foi conversar com D. Geny. Aí, eles fizeram um trabalho que hoje nem se percebe. (...) Na época fiquei muito chocada. Sabe o que podia pegar na menina? A cor.”(Grupo A)

7. “Eu já dei aula em colégio particular, na classe alta, então é difícil você ver negro em colégio particular, classe alta, (...), no caso, já quando eu dava aula tinha. Eu sinto esse preconceito mais no pais do que nas crianças. (...) elas não têm esse sentimento, esse sentimento é transmitido pelos pais.

- Só pelos pais?

- Eu acho, eu acho que é transmitido muito pelos pais e aí, de uma criança pra outra, porque o pai já transmitiu pra ela. Então, eu acho que se a gente conseguisse cortar isso, né... Mas eu acho que dentro da criança, criança com criança, eu não sinto isso. Eu agora tô dando aula no município, então lá é tudo misturado, não sinto essa coisa da criança. Não sei, eu acho que é passado dos pais para filhos.

- Você está dizendo que isso é uma coisa que não é natural, que não nasce com a pessoa, é aprendido.

- Mas é que a aprendizagem social começa com os pais dentro de casa.” (Grupo B)

8. Eu tô trabalhando com um grupo de crianças na Associação de Moradores, trabalho com teatro, tô ensaiando a peça ‘ Sapatinho de Cristal’, tem Cinderela, fada e tudo mais. E a menina que faria a fada é negra. E as crianças do grupo... surpreenderam assim quando foi anunciado o papel da menina, ela seria fada. Mas todo mundo: “Ué?, mas só nunca vimos fada negra!... É fada preta? Não pode”. “Esse cabelinho curtinho, né, tudo mais, não pode”. “Ela não pode!” “Como é que pode ser fada, a menina é preta”. E aqui estão a coisa, vamos trabalhar com eles essa idéia, masculino/feminino, procurar entender a questão. Na escola, ontem, quando falei que viria hoje pra essa palestra, né, falei que seria sobre o racismo, e tal, manifestaram logo, na mesma hora, “eu não gosto de preto”, “meu pai não gosta de preto”, (...). (Grupo B)

Comentários: Aqui se colocam questões do racismo nas crianças e de onde inicialmente se aprende o racismo.

Vimos que os pais (família) exercem um papel fundamental na inculcação de preconceitos, e a relação criança/criança também se mostra propiciadora (obviamente, não só na instauração, como também, no enfrentamento - a exemplo do depoimento 6).

Nos depoimentos 6 e 8 vimos a escola como espaço onde o racismo pode ser desmontado, o que é reforçado pelo depoimento 7, que desnaturaliza o racismo. Enfim, o racismo não se aprende inicialmente na escola, e sim em casa, com a família, e a escola, pelo racismo não ser natural ao ser humano, é um local onde a questão racial é vivida, sedimentada e pode também ser trabalhada (depoimentos 6 e 8)

Acreditamos, também, que é difícil ao professor admitir o caráter da escola como produtora e reprodutora do racismo. Por isso, é possível inferirmos a partir dos destaques que faremos a seguir, tirados de alguns depoimentos, como o racismo é uma questão delicada e, digamos, de difícil digestão para os professores:

Depoimento 5: “clarinha” e “escurinho”.

Depoimento 6: “... meu filho que é negro assumido, ele diz que é lindo; as garotas **todas** (o grifo é meu) caem em cima dele, e essa garotinha...”.

Depoimento 7: Em nenhum momento se toca no termo racismo; no máximo, ‘esse tipo de preconceito’.

4. A Aplicação e Análise do Questionário

O material resultante da aplicação do questionário, sendo gerado por procedimentos mais formais (pergunta/resposta) onde a interação com a pesquisadora é bastante limitada, constitui dados que precisam ser correspondentemente tratados de um modo mais concentrado e até bem mais sistemático. Por isso preferimos, neste item, fazer uma análise em sentido estrito, ou seja, do questionário em função do próprio questionário, das perguntas em relação às suas respostas. A articulação dele com os outros procedimentos, bem como com as hipóteses norteadoras do trabalho será feita nas conclusões.

O questionário teve o objetivo político de “fazer” com que os professores refletissem e pensassem mais atentamente sobre as questões relativas à presente investigação, abrindo uma oportunidade que dificilmente aconteceria de outro modo, dado estarem envolvidos com o cotidiano das suas práticas. Esse objetivo foi alcançado, um vez que os que responderam, acabaram efetivamente se implicando¹⁹ com o tema. Além desse, tivemos também o objetivo de descobrir: 1) que problemas, referentes à questão racial, são constatados pelos professores das escolas que participaram do estudo de campo; 2) qual a visão que os professores das mesmas escolas têm sobre esses problemas e como lidam com eles; 3) em que medida e como suas vivências relativas a esta questão estão relacionadas com as suas posições e definições a respeito do papel da escola na sociedade e do sentido do trabalho do professor; 4) que propostas de solução os professores apresentam para esta problemática.

O questionário foi aplicado em três escolas da rede pública de ensino no município do Rio de Janeiro, apenas aos professores *regentes* de CA à 4ª série):

- **Escola A**, situada no Centro do Município do Rio de Janeiro, é uma escola que oferece ensino de CA (classe de alfabetização) à 8ª série. Seu índice global de aprovação (CA à 4ª série), beira 30% a 40%. Seu público é de classe popular e classe média baixa, ou seja, filhos de faxineiras, domésticas, funcionários de supermercados, bombeiros hidráulicos, garçons, auxiliares de enfermagem, subempregados, balconistas, bancários, professores, etc. - 10 professores receberam o questionário, sendo que 5 responderam e, dos que não responderam, um professor entrou em licença, na época.

¹⁹ **Vide conceito *Implicação*. IN: Rene Barbier, *op.cit.*, p.120**

Aconteceu uma particularidade nesta escola. Uma professora devolveu o questionário com o seguinte bilhete:

“Boa tarde!!!

Desculpe, mas o meu genro preencheu para mim. Ele se interessou muito e eu realmente estou sem cabeça para nada. Ele é professor do 1º segmento e do 2º.

Abraços.”

- **Escola B**, situada na Zona Sul (Flamengo), é uma escola de Jardim de Infância à 4ª série; seu índice global de aprovação situa-se entre 25% a 35%. Atende alunos de um internato para crianças abandonadas e de pais/mães trabalhadores que não podem ficar com seus filhos - além da população vizinha à escola, população essa que se assemelha bastante, com a da Escola A.

Aqui, 11 questionários foram entregues e 6 devolvidos. Também nessa escola, um professor entrou de licença no período de entrega/devolução do questionário.

- **Escola C** (CA à 4ª série). Situa-se na Zona Oeste, centro de Campo Grande. é uma escola centenária, de prestígio local, considerada de ótimo ensino. Seu índice de aprovação é de aproximadamente 80%. A população atendida é de classe média local e classe popular, sendo que o nível sócio-econômico global da população desta escola é mais alto que o das demais.

Nesta escola foram entregues 10 questionários e 8 foram devolvidos. Dos não respondidos, podemos dizer que uma professora entrou de licença no dia da entrega e a outra simplesmente o ignorou.

Tínhamos programado, inicialmente, um estudo de campo, incluindo o preenchimento de questionários pelos professores de algumas escolas de primeiro grau do

município do Rio de Janeiro e, a seguir, a realização de entrevistas com aqueles professores que, em suas respostas ao questionário, demonstrassem ter experiências que indicassem com segurança a existência, nas suas escolas, de situações capazes de caracterizar ou uma problemática racial declarada, ou formas nitidamente positivas de trabalhar a questão do racismo. As respostas ao item 18 do questionário seriam analisadas tendo em vista decidir que professores participariam da entrevista, a qual teria como objetivo esclarecer quaisquer dúvidas sobre o preenchimento do questionário, obter maiores detalhes sobre as situações observadas ou vividas na escola e colher sugestões para encaminhar propostas visando à superação, em nível de política educacional e em termos de prática pedagógica, dos problemas tratados neste trabalho.

Quando começamos a realizar o estudo de campo, especificamente em relação ao questionário, começamos também a enfrentar algumas dificuldades, tais como: disponibilidade de tempo da pesquisadora e dos professores, término do ano letivo, perda do contato e vínculo com os professores, no que diz respeito ao questionários etc. Por isso, retiramos do estudo de campo a fase das entrevistas.

4.1 Síntese de alguns dados sobre os professores

Nas páginas seguintes, apresentaremos as tabelas onde aparecem o número e algumas características dos professores que participaram do estudo.

TABELA 1
IDADE DOS PROFESSORES

** (Valores mínimos e máximos por escola)*

Idade (anos)	Escola A (22-39)*	Escola B (23-45)*	Escola C (26-54)*	Subtotal
22-26	02	02	01	05
27-31	01	01	03	05
32-36	01	01	-	02
37-41	01	01	02	04
42-46	-	01	-	01
47-51	-	-	01	01
52-56	-	-	01	01
Sem resposta	-	-	-	-
Total	05	06	08	19

TABELA 2
SEXO DOS PROFESSORES

Sexo	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
Feminino	04	06	08	18
Masculino	01	-	-	01
Sem resposta	-	-	-	-
Total	05	06	08	19

TABELA 3
ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES

Estado Civil	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
Solteiro	04	01	03	08
Casado	01	04	05	10
Divorciado	-	-	-	-
Separado	-	01	-	01
Sem resposta	-	-	-	-
Total	05	06	08	19

TABELA 4
ANO DE CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ano de conclusão da formação	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
1961-1965	-	-	01	01
1966-1970	01	01	01	03
1971-1975	01	01	01	03
1976-1980	02	01	03	06
1981-1985	-	02	02	04
1986-1990	-	01	-	01
1991	01	-	-	01
Sem resposta	-	-	-	-
Total	05	06	08	19

TABELA 5
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Formação	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
2ºGrau (Normal)	01	02	04*	07
Universitária:				
• Direito	-	-	01	01
• Nutrição (Lic.)	01	-	-	01
• Psicologia				
(Licenciatura)	-	02	-	02
• História				
(Licenciatura)	01	01	-	02
• Ciências Biol.				
(Licenciatura)	01	-	-	01
• Geografia	-	-	01	01
• Letras				
- Port./Literat.	01	-	01	02
- Port./Italiano	-	01	-	01
- Port./Inglês	-	-	01	01
Sem resposta	-	-	-	-
Total	05	06	08	19

* 1 professor mencionou “Estudos Adicionais”.

TABELA 6
ESPECIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Especialização	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
Estudos Adicionais				
(Pré-Escolar)	02	01	01	04
Magistério	-	01	02	03
Não				
informativa*	01	03	03	07
Didática do Ensino				
Superior	-	01	-	01
Não tem				
especialização	01	-	-	01
Sem resposta	01	-	02	03
Total	05	06	08	19

* Informaram a formação de nível de 3º Grau, e não a especialização

TABELA 7
TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO
APRESENTADO PELOS PROFESSORES

Tempo de Exercício no Magistério (anos)	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
01 - 05	01	01	01	03
06 - 10	02	02	01	05
11 - 11	-	02	01	03
16 - 20	01	-	01	02
21 - 25	01	-	01	02
26 - 30	-	-	02	02
Mais de 30	-	-	01	01
Sem resposta	-	01	-	01
Total	05	06	08	19

TABELA 8
TIPOS DE FUNÇÕES JÁ DESEMPENHADAS NO
MAGISTÉRIO PELOS PROFESSORES*

Funções	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
Regente de turma**:	03	01	04	08
• Pré-Escolar	01	01	-	02
• C.A. (Alfabetização)	-	01	-	01
Agente de Pessoal	-	02	02	04
Secretaria	-	-	02	02
Professor Coordenador	-	01	-	01
Coordenador de turno	01	-	-	01
Encargos Escolares	-	-	01	01
Diretor Adjunto	-	01	01	02
Orientação	-	01	-	01
Multimeios	-	01	-	01
Elemento de apoio	-	01	-	01
Sem resposta	-	-	03	03

* Não foram feitos os totais porque o item permitia mais de uma resposta por professor

** Foram incluídas nesta categoria as respostas que não especificavam se a função de regente tinha sido no Pré-Escolar, C.A., 1º segmento, 2º segmento etc.

TABELA 9
EXERCÍCIO DE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL
POR PARTE DOS PROFESSORES

Exercício de outra atividade profissional	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
Exerce outra atividade:				
• Advocacia	-	-	01	01
• Estagiário de Psicologia	-	01	-	01
Não exerce outra atividade	03	05	06	14
Sem resposta	02	-	01	03
Total	05	06	08	19

TABELA 10
PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE POLÍTICA
POR PARTE DOS PROFESSORES

Atividade Política	Escola A	Escola B	Escola C	Subtotal
Participa:				
• Sindicato	-	-	-	-
• Associação de Professores	-	-	-	-
• Partido Político	-	01	-	01
• Movimento Social	-	-	-	-
Não Participa	04	05	08	17
Sem resposta	01	-	-	01
Total	05	06	08	19

Resumindo brevemente os resultados constantes das tabelas apresentadas, podemos descrever o grupo de professores que participou desta parte do nosso estudo da seguintes maneira:

A idade dos professores era bastante variada, concentrando-se, porém, entre 23 e 31 anos, ou seja, o número de professores mais velhos (acima de 36 anos) era relativamente menor. A frequência maior de professores relativamente mais jovens refletiu-se, evidentemente, nas distribuições das respostas relativas a “tempo de exercício de magistério” e “ano de conclusão da formação”. Nestas distribuições, também se observou uma incidência relativamente maior dos valores mais baixos: numa variação de 1 ano até mais de 30 anos de exercício, 11 professores situavam-se entre 1 e 15 anos de exercício; quanto ao ano de conclusão de formação, houve um número maior de professores formados há relativamente menos tempo (1191-1977), isto é, formados há dois anos/14 anos), numa distribuição que chegou até 1961 (formação concluída há 32 anos).

Houve predomínio absoluto do sexo feminino, o que é uma característica conhecida da população dos professores que trabalham no 1º segmento do 1º grau (notando-se que o único professor homem também leciona no 2º segmento do 1º grau). Quanto ao estado civil, os professores dividiram-se entre as categorias “casado” e “solteiro”, com ligeiro predomínio da frequência da 1ª categoria.

É interessante notar que a formação em nível de 3º grau foi mais frequente, havendo um número relativamente menor de professores cuja formação se deu exclusivamente em nível de 2º grau (Normal ou Formação de Professores). Os cursos de 3º grau realizados pelos professores são bem variados, incluindo alguns que permitem o ingresso em atividades fora do campo da educação. Talvez este resultado indique tanto uma busca de aperfeiçoamento, de conhecimentos mais amplos, quanto a expectativa de encontrar ocupações mais bem remuneradas. Deve-se notar que apenas 2 professores

exercem outra atividade profissional além da de professor. Ao mesmo tempo, a maior parte dos professores possui algum tipo de especialização, notando-se que a suposição referente à busca de aperfeiçoamento é reforçada por este resultado, inclusive por aquelas respostas classificadas como “não informativas” (ver Tabela 7), já que estas 7 respostas foram dadas por professores que atribuíram aos seus cursos de 3º grau, o valor de especialização.

A experiência dos professores incluiu o exercício de funções, na área do magistérios, que são diferentes das de regência de turma (tais como as de diretora adjunta, secretária, agente de pessoal, etc., ver Tabela 9), o que, a nosso ver, pode contribuir para enriquecer sua visão de escola, embora em alguns casos (8) indique um fato comum no sistema de ensino, que é o desvio dos professores para cobrir a falta de pessoal pertencente a outros cargos.

Apesar de já ser esperado, o resultado constante da Tabela 11 trouxe-nos um sentimento de decepção: gostaríamos de ter encontrado indicações de participação política entre os professores. Mas apenas um deles declarou participar de alguma atividade política (partido).

Podemos dizer, com a segurança que nossa experiência no magistério público nos permite ter, que o grupo de professores cujo depoimento obtivemos através do questionário é bastante “típico”, ou seja, as características aqui descritas são bastante semelhantes às que se encontram na população dos professores do 1º segmento do 1º grau, onde este grupo se inclui.

4.2. Análise das respostas dos professores

Neste momento faremos uma²⁰ análise das respostas a cada questão. Não levaremos em conta as respostas escola por escola, mas o conjunto das respostas a cada questão. Não é do nosso interesse fazer uma análise de escola por escola, ou compará-las entre si; desejamos, sim, uma análise geral das respostas que, em função do distanciamento geográfico das escolas, pode dar uma aproximação mais fidedigna às visões, concepções dos professores das demais escolas da rede municipal não observadas (cerca de 1000).

Questão 1 - Para que serve a escola?

Com esta questão objetivamos perceber qual a perspectiva/visão de escola por parte dos professores. Percebemos que, mesmo sendo uma das possibilidades de se captar/perceber isso, essa perspectiva transcende o espaço de cinco linhas. Ficamos sentindo necessidade de mais explicações dos professores para analisarmos melhor essa questão.

Na visão dos professores, as funções da escola parecem estar centradas na educação, na formação e na informação dos alunos. No entanto, percebemos que se mantém, neste quadro mais genérico das funções, uma diversidade de pontos de vista, sobre em que direção estas funções estão focalizadas, sobre os fins propostos para elas.

Nestes três eixos (educação, formação, informação) diríamos que dois prismas se destacam: a *integração* e o *desenvolvimento* do indivíduo, que se apresentam contraditórios, em oposição em alguns momentos, imbricados em outros. Ou seja, a tensão entre a

²⁰ ***Uma, por acreditarmos ser possível uma gama de análises tanto ao instrumento/questionário, quanto às respostas dadas. Por isso, apresentamos no anexo o quadro das respostas por escolas.***

conservação e a mudança, entre a perspectiva adaptativa e a crítico-transformadora parece estar presente.

Entendendo a escola como uma instituição e instituição “como produto de luta permanente entre instituinte e instituído, a instituição está em perpétua mudança”²¹, diríamos que termos citados nas respostas, tais como “moldar comportamentos”, “formação de mão-de-obra”, “entrosá-los à sociedade”, “qualificar o aluno”; e termos tais como “transformação social”, “formação de seres pensantes”, “criar cidadãos críticos”, nos remetem para o conflito instituído (o dado, o normatizado, o conhecido)/instituinte (a criação, o novo, o desconhecido, o vir a ser).

Encontramos este conflito também com relação à questão do saber, pois há os que atribuem à escola o lugar de transmissão/absorção do saber, e há os que atribuem a ela o papel de criar/produzir saber, assim como há os que acreditam ser a escola também um local de crítica ao saber produzido ou transmitido.

Questão 2 - Qual o papel do professor?

Aqui buscamos investigar qual o papel que o professor atribui a si mesmo, e nos deparamos mais uma vez com a tensão entre o papel de mantenedor e reproduzidor do status quo social (“ensinar, orientar e fornecer subsídios para o indivíduo adquirir o saber necessário à sua existência”) e transformador (“formador de alunos críticos, criativos e inovadores”).

Observamos, também, que há um “consenso” quanto ao que seja o papel do professor, ou seja, a multiplicidade de papéis: ele transita nos territórios do orientador, do educador, do amigo, do companheiro, da autoridade, do político, do agente de formação

²¹ **HESS, apud ALTOÉ, Sonia. *Infâncias perdidas*, p. 15.**

de hábitos e atitudes... Funções que o cotidiano escolar certamente nos faz, em algum momento, exercer.

Questão 3 - Para você, qual a composição racial da população brasileiras?

Aqui a mestiçagem é um consenso.

Questão 4 - E cultural?

Aqui a heterogeneidade se faz presente, marcando inclusive concepções de cultura.

Vamos nos utilizar da classificação de sentidos da cultura feita por Guattari e Ronik²² para tentar categorizar as respostas dos professores:

- *Cultura-valor* (algo que se tem e “algo que não se tem”)

Um grupo responde atribuindo à população brasileira uma “ausência de pureza cultural”, um “nível cultural baixo” ou “sem cultura”.

- *Cultura-alma coletiva* (sinônimo de civilização).

Aqui vimos respostas do tipo “diversidade ligada à contribuição de diversos povos”.

- *Cultura-mercadoria* (tudo que contribui para difundir e produzir mercadorias culturais).

“Cultura vinculada ao econômico e político” - em oposição à cultura oprimida (‘alma coletiva’)

²² **GUATTARI, F & ROLNIK, S. *Cultura: um conceito reacionário. IN: Micropolítica. Cartografias do desejo. Petrópolis, Vozes, 1986, p. 17.***

Questão 5 - E das turmas com as quais você vem trabalhando, qual sua composição racial?

Aqui também a miscigenação, mestiçagem, a diversidade é consensual. Com variações nas respostas, quanto a essa composição; uma de negros e mestiços, outras de negros e brancos e, mais, de brancos e morenos.

Questão 6 - E cultural?

De um lado encontramos a afirmação da existência de diversidade: várias fontes culturais; de diversas regiões e religiões; variada (“cultura alma-coletiva”).

Nesta linha de pensamento, ainda encontramos respostas como: “essa diversidade não entra em choque, ‘mesmo diante da diversificação elas apresentam os mesmos valores culturais’ ou ‘nem percebem essa vivência cultural’ ”. Aqui nos reportamos a Guattari, quando diz:

Não existe, a meu ver, cultura popular e cultura erudita. Há uma cultura capitalística que permeia todos os campos de expressão semiótica (...)

No fundo, só há uma cultura: a capitalística. É uma cultura sempre etnocêntrica e intelectocêntrica (ou logocêntrica), pois separa os universos semióticos das produções subjetivas.”²³

Há outro grupo de resposta onde percebemos uma despotencialização dos alunos: “nível cultural baixo”, “quase nenhuma cultura”, “subcultura”, “cultura subumana” (“Cultura-Valor”).

Com esses dois grupos de respostas, vêm duas questões para nós:

²³ *Idem, p.23*

- Qual a visão que os professores têm dos seus alunos quando dizem que eles têm uma cultura quase “subumana”?

- O que eles querem dizer com “os mesmos valores culturais”?

Encontraríamos uma resposta para essas questões em Guattari?

No fundo, só há uma cultura: a capitalística. É uma cultura sempre etnocêntrica e intelectocêntrica (ou logocêntrica), pois separa os universos semióticos das produções subjetivas. (...) As classes dominantes sempre buscam essa dupla mais valia: a mais valia econômica, através do dinheiro, e a mais valia de poder, através da cultura-valor.”²⁴

Ou seja, as diferenças, as singularidades são capturadas, isoladas e reapropriadas pelos modos ou pelo modo capitalista de se orientar no “mundo social e cósmico”, pelos “diferentes sistemas capitalísticos”. Ou seja, as diferenças são assassinadas. Existe a diversidade, a riqueza das muitas culturas, mas ou ela é destruída por juízos de valor que esmagam grandes porções da diversidade, ou é destruída pela homogeneização, tomando a diversidade relativa a valores hegemônicos.

Questão 7 - Em geral, na sua opinião, quais os valores culturais subjacentes à prática pedagógica nas escolas?

Aqui pretendíamos que os professores refletissem sobre valores culturais que permeiam, atravessam silenciosamente a prática pedagógica nas escolas. Brilhantemente, alguns responderam TODOS, e ao juntarmos as outras respostas obtivemos como resposta, também, TODOS, uma vez que para uns são os tradicionais, para outros os dos negros e dos índios, os da classe dominante, os oriundos da formação familiar e

²⁴ *Idem, p. 23.*

convivência em sociedade; outros ainda chegam a citar valores como esperteza, capacidade de “se safar”, honestidade e solidariedade.

Parece-nos que é irrefutável a presença da diversidade na escola, em relação inclusive com todas as injustiças sociais e lutas políticas.

Questão 8 - E sua prática pedagógica está centrada em que valores culturais?

Aqui, mais uma vez, percebemos uma polaridade e uma tensão. Polaridade entre *os valores mais amplos e gerais*: “todos que levam o indivíduo a pensar e crescer como pessoa, ser consciente”, valores culturais herdados e adquiridos, do nosso povo, “no valor da vida, nos direitos fundamentais da criança e na promoção do ser humano”. E *os valores mais individuais*: “respeito à identidade individual”, “da esperteza e do esforço”.

Tensão entre os valores dos alunos, do professor e da cultura dominante, ou os que a sociedade cobra.

Esta tensão, que não necessariamente é boa ou má, nos sinaliza que o cotidiano escolar, quer queiram ou não, é atravessado pelos desejos, perspectivas, angústias, alegrias, tristezas, sonhos, fantasias,..., valores dos alunos, dos professores, dos demais profissionais que lá atuam, dos responsáveis pelos alunos (familiares). E esta diversidade é conflito.

É conflito porque cada um desses afetos, todos eles, às vezes ao mesmo tempo querem realização, querem existência, querem vida (mesmo que não estejam a favor da vida), querem deixar de ser subjacentes (instituinte) para ser foco/centro (instituído).

É conflito porque, a despeito de muitos, a escola também é vida.

Questão 9 - Os currículos escolares apresentam propostas para um trabalho pedagógico voltado para uma população multirracial e multicultural como a nossa?

Um pequeno grupo de professores, na realidade três, afirmou que apresentam; um outro (2) credita essa responsabilidade aos professores; e os demais apontam para a inexistência de propostas.

Para problematizar essa questão, colocaremos a seguir um trecho dos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro que contém seus objetivos integradores:

Se ignora as diferenças e contradições em seu interior, a escola se torna incapaz de atender às necessidades da população. Deste modo, uma proposta educacional estruturada para dar respostas que revelem seus compromissos com a maioria da população tem como base objetivos integradores, que possibilitam ao aluno:

- *apropriar-se do conhecimento socialmente construído, vivenciando a escola como espaço de transmissão, partilha e reflexão do saber;*
- *ampliar sua própria capacidade de conhecer, atuando continuamente sobre os diferentes objetos do conhecimento;*
- *relacionar dados, fatos e conceitos das diversas ciências, utilizando os conhecimentos adquiridos como instrumental de reflexão crítica sobre a realidade;*
- *expressar sua postura crítica e sua criatividade, ousando se contrapor a estereótipos e padrões rígidos de ordem estética, social e cultural;*
- *desenvolver sua autonomia, possibilitando a dúvida e o erro e encarando-os como possível descoberta para novos caminhos;*
- *analisar criticamente o meio em que vive, reconhecendo-se nele e expressando-se em diferentes grupos, de forma comprometida, através de ações e opções conscientes.*²⁵

²⁵ **"Fundamentos para elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro". Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1991, p.5**

O que isso significa?

Significa “distância”, uma ausência de diálogo entre os professores das escolas e os professores que compõem as equipes do nível central da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro?

Significa que cada escola tem seu currículo e este não está voltado para nossa diversidade?

Significa que os professores, quer os que escreveram os Fundamentos, quer os que estão em sala-de-aula, não estão de fato comprometidos com uma ação pedagógica efetiva que atenda essas diversidades cultural e étnica que permeiam nossas escolas?

O que de fato significam as respostas em relação aos Fundamentos e em relação ao cotidiano escolar?

Questão 10 - E você, como se posiciona para lidar com a diversidade cultural e racial de nossos alunos?

Diante da diversidade, essas escolas são elas mesmas Diversidade!

Encontramos, nas respostas, os que ignoram, neutralizam, imparcializam a diversidade, diferença, os que se sentem estimulados, desafiados por ela e, mesmo diante da diversidade tentam articular os valores dos alunos com os impostos pela sociedade.

O que nos leva a concluir que, nas escolas, as posições dos professores ao lidar com a diversidade cultural e racial dos alunos são as mais diversas; e, se as compararmos com as respostas às questões 9, 8, 7, podemos dizer que efetivamente, de forma sistemática, cotidianamente, essa questão não é trabalhada.

Questão 11 - Em que essa diversidade facilita sua prática pedagógica?

A tônica é que a diversidade facilita a prática pedagógica. Ela é vista como positiva, talvez desafiadora, inquietante, mesmo que não se trabalhe efetivamente levando-a em consideração.

As respostas, na realidade, são evasivas, o que nos leva a pensar que essa diversidade racial e cultural dos alunos é desestabilizadora, pois pode nos fazer pensar, criar, mudar. A diversidade-sujeito/ação (diferente de diversidade assujeitada) é força instituinte.

Questão 12 - Em que essa diversidade dificulta sua prática pedagógica?

As dificuldades, a nosso ver, são mais reveladoras, há:

- os que não sentem dificuldades neste trabalho;
- e os que admitem dificuldades. E, destes, obtivemos várias justificativas;
 - a) a família dos alunos - “os pais quando esses não aceitam o trabalho com a diversidade”;
 - b) o choque e imposição de valores: “rejeição aos valores do outro, e a cópia à cultura predominante”;
 - c) a má formação e pouca informação profissional: “falta de subsídios”;
 - d) a recusa à diferença: “a homogeneização dos conteúdos e da avaliação”;
 - e) a contradição: a distância entre o querer e o fazer.

A riqueza das respostas apresentadas dispensa maiores comentários; afinal elas não fazem, realmente, parte da listagem dos fatores que dificultam um trabalho pedagógico voltado para a nossa diversidade racial e cultural?

Questão 13 - O que você conhece sobre as contribuições de diferentes povos na formação sócio-cultural brasileira?

As respostas se situam entre os que admitem pouco conhecer, os que demonstraram conhecimentos pouco objetivos (“as contribuições das raças são o mais variadas possível”) e o que demonstram, a nosso ver, conhecimentos particularizados, mais específicos, porém do senso comum, ligados a exemplos de culinária negra e índia, ou de usos e costumes de cada povo.

Com essas respostas fica, no mínimo, visível que há um árduo caminho no conhecimento mais profundo da nossa história e da nossa diversidade cultural e racial.

Caminho esse a ser percorrido por todos os educadores, ou pelo menos pelos implicados com uma escola que no mínimo contemple nossa diversidade; e esse “todos” inclui o professor da pré-escola ao da pós-graduação; afinal, parece que todos nós apresentamos um conhecimento superficial ou pouco elaborado sobre a nossa mestiçagem (fato que acaba reforçando os estereótipos sobre nós e o racismo), como nos demonstram, no texto a seguir, o nosso muito querido professor Moacir Gadotti²⁶ e o professor Antonio João Mânfi²⁷:

*Nossa identidade é mestiça, mestiçagem de povos pré-colombianos, que deram o nome a tantas coisas que já nem sabemos que têm origem indígena. Mestiçagem do ritmo e das cores trazidas dos povos africanos que hoje são afro-latino-americanos. Mestiçagem dos europeus que trouxeram a cultura ocidental hegemônica. Três culturas de raízes. As raízes da nossa América que unem a sabedoria da vida com a natureza dos povos pré-colombianos, o ritmo criativo trazido da África, a ciência e a arte latinas.*²⁸

²⁶ **Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.**

²⁷ **Professor da Universidade Oeste de Paraná.**

²⁸ **In: Unidos ou dominados: plurilingüismo, diversidade cultural e a integração no Mercosul. Curitiba: SEED/CETEPAR, 1993, p.6.**

Para ilustrar que as contribuições ou a participação dos diferentes povos e culturas ultrapassam o que diz o senso comum, recorreremos “Ao povo em forma de arte”²⁹:

Quilombo

*Pesquisou suas raízes
E os momentos mais felizes
De uma raça singular
E veio
Pra mostrar essa pesquisa
Na ocasião precisa
Em forma de arte popular*

Há mais

*De quarenta mil anos atrás
A arte negra já resplandecia
Mais tarde a Etiópia milenar
Sua cultura até o Egito estendia
Daí o legendário mundo grego
A todo negro de “etíope” chamou
Depois vieram reinos suntuosos
De nível cultural superior³⁰
Que hoje são lembranças de passado
Que a força da ambição exterminou (bis)*

*Em toda cultura nacional
Na arte e até mesmo na ciência
O modo africano de viver*

²⁹ MOREIRA, Wilson & LOPES, Nel. “Ao povo em forma de arte”. Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo - Carnaval de 1978.

³⁰ Nota-se com esse verso que o etnocentrismo é uma armadilha que captura mesmo os que buscam combatê-lo.

*Exerceu grande influência
E o negro brasileiro
Apesar de tempos infelizes
Lutou, viveu, morreu e se integrou
Sem abandonar suas raízes*

*Por isso o Quilombo desfila
Devolvendo em seu estandarte
A história das suas raízes
Ao povo, em forma de arte.*

Questão 14 - Dê exemplos

Diante da riqueza de nossa diversidade cultural e racial, em contraste com os exemplos citados, só podemos lastimar a estereotipia, a superficialidade e consequentemente o desconhecimento demonstrado.

Lastimar por acreditarmos que o despreparo dos professores, para trabalhar com nossa diversidade, pode torná-los, ou tornar-nos, reprodutores de desigualdades raciais.

*Até que os leões tenham seus historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador.*³¹ (Eduardo Galeano)

Questão 15 - Como a escola trabalha essas diferentes contribuições?

Percebemos aqui um ponto de tensão já que se, na questão 9, 14 professores afirmam que os currículos escolares não apresentam propostas de um trabalho pedagógico voltado para a nossa diversidade racial e cultural, aqui apenas um nega a existência de um trabalho nessa linha. Os demais se dividem entre os que dizem que ela, a escola, trabalha

³¹ **FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania, uma questão para a educação. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993. Citação em página dedicatória.**

pouco ou muito por cima dessa questão, dependendo do professor, e os que listam respondendo à questão:

- contextualizando-os, difundindo-os
- usando tendências pedagógicas que valorizam o que o aluno traz
- fazendo um trabalho variado através de projetos, músicas, jornais etc..
- nas datas cívicas, folclore, nos Estudos Sociais

Questão 16 - E você?

A superficialidade e/ou caráter esporádico são, segundo nossa opinião, marcas do trabalho desses professores. -

Notamos uma similaridade com as respostas à questão anterior, o que nos leva à indagação: ao responder o item anterior, eles estavam pensando nas suas experiências pessoais ou numa visão mais ampla de escola?

As respostas se situam entre: trabalhos similares ao realizado pela escola; valorização e aproveitamento de todas as contribuições, “criticamente”; e “superficialmente”, “inadequadamente” por acomodação ou falta de informação/formação para lidar com a situação.

Questão 17 - O que é racismo para você?

À exceção da resposta: “não liguei para isso”, podemos categorizar todas as respostas em:

- *específicas*, ou seja, definem racismo como preconceito, discriminação ou segregação de raça/cor;
- **gerais**

1. Definições tão gerais, vazias que, se não soubéssemos a priori tratar-se de racismo, poderíamos pensar em uma outra coisa desprezível, rejeitável: “maneira cruel de ver as pessoas”, “é não respeitar o semelhante, é todo e qualquer pensamento, atitude, ato presunçoso de achar que uma pessoa não é igual a outra”.

2. Definições que anulam a questão raça/cor. Todo preconceito acaba sendo racismo: “todo e qualquer preconceito à raça, sexo, situação financeira ou social, religião... entre tantos que se pode citar e ocorrer em nossa sociedade”.

Questão 18 - Você acha que a nossa sociedade é racista?

() Sim () Não () Por que?

Há uma preponderância da afirmativa e as justificativas podem ser assim grupadas:

a) Pela universalização, mundialização, o que acaba tornando a existência do racismo natural, hereditária;

b) Por fatores econômicos, financeiros, históricos;

d) Por fatores de ordem moral: “pela hipocrisia do povo”, “porque não foi desenvolvido o respeito ao próximo”;

e) Pela falta de equidade social: “pela valorização de uns (brancos) em detrimento de outros” (negros, nordestinos, mulher); “falta de oportunidade aos não-brancos”; “por não se respeitar os direitos dos cidadãos ‘diferentes’”;

f) Por constatações: o racismo é velado.

Questão 19 - Você acha que a escola é racista?

() Sim () Não () Por que?

Como na questão anterior, há um predomínio da afirmação do caráter da escola, associando-se tal afirmação: ao reflexo da sociedade em que vivemos (“para ocorrer mudanças na escola, a sociedade tem que mudar”); à competitividade (fator econômico); à história; à hereditariedade; ao tratamento ou modo de encararmos os negros, nordestinos e mulheres; à ausência de trabalhos que poderiam ser desenvolvidos...

Concluimos assim que, na escola, como na sociedade, há os que acreditam na existência do racismo e, nesse grupo, os que apenas constataam, os que refletem, explicam-no, dentro de um leque de justificativas, os que não sabem como enfrentá-lo; e há também os que *negam sua existência*.

Questão 20 – Cite alguma prática, que você considera como racista, que ocorreu ou ocorre no cotidiano da sua prática escolar profissional.

A tônica das respostas foi em cima de práticas racistas *entre alunos*. Parece muito difícil, até inadmissível, “ver” práticas racistas entre seus colegas ou por constrangimento, ou corporativismo, ou outra razão qualquer. Além dos que negam essas práticas no corpo de professores e até de funcionários, temos os que, ao contrário, destacam as seguintes:

- rejeição durante a matrícula de crianças negras, de morros e favelas;
- colocar as crianças na “lista negra” (destaque para o discurso racista);
- recusa de determinadas turmas;
- adoção do modelo europeu de desenvolvimento.

Questão 21 – Qual (quais) tem sido a(s) atitude(s) dos professores frente ao racismo na escola?

Categorizamos as respostas em três grupos:

- os que negam a existência do racismo no seu ambiente de trabalho;
- os que dizem que as atitudes dos professores são bem particulares, de cada um, variáveis; e
- os que destacam atitudes de combate/enfrentamento ao racismo na escola: conversa com os alunos; valorização das raças; conscientização anti-racismo. (Aqui intuimos que as atitudes se referem à relação professor/aluno).

Percebemos que não há uma preocupação preventiva, cotidiana, e sim que só há atitudes reativas, ou seja, apenas após ocorrerem situações mais explícitas de racismo.

Questão 22 – E dos alunos?

Aqui, de acordo com a compreensão que os professores tiveram dessa questão, podemos dividir as respostas em dois grupos:

- a) os que destacaram atitudes racistas entre os alunos como xingamentos, agressões etc.;
- b) os que citam atitudes reativa dos alunos quando diante de situação de racismo como sarcasmo, indiferença, revolta, conformismo, timidez etc.

Questão 23 – Qual tem sido a sua atitude frente ao racismo na escola?

À exceção de um professor que respondeu “pouco protesto e muita indiferença”, os demais se colocam como tomando atitudes de enfrentamento:

- Luta
- Conscientização/discutindo, encarando a situação
- Amor

Aqui, também, as respostas são amplas e abrangentes.

Questão 24 – Análise criticamente a “Lenda das Três Raças”

Com as respostas a essa questão, de uma certa forma desmonta-se a idéia da insensibilidade do professorado em relação ao racismo; outros fatores podem influenciar a produção/reprodução do racismo na escola, mas não a insensibilidade deliberada dos professores.

Podemos agrupar os professores, de acordo com suas respostas, da seguinte maneira:

- a) os que desaconselharam essa lenda;
- b) os que constataram que ela foi criada por brancos;
- c) os que a analisaram um pouco mais:
 - argumentando contra ela e o social
 - colocando seus valores frente ao mundo
 - valorizando a Educação através de onde se pode mudar o racismo (valores impostos)
 - buscando subsídios para questioná-la, por exemplo, na Bíblia (Livro de Isaías), para, no caso, refutar a cor de Jesus que “não é branco”.

Enfim, à exceção do professor que respondeu ser a lenda “INTERESSANTE”, os demais se indignaram com a mesma e “denunciaram o seu caráter racista”.

4. 3 Considerações Finais

a) Quanto ao instrumento/questionário:

1. Algumas questões permitiram maiores comentários, quer pelas reflexões pessoais já acumuladas, quer pelo conhecimento social já produzido sobre elas, quer pelas possibilidades de reflexão que elas permitiram.

Algumas outras pediam mais esclarecimentos. E há as questões que, pela originalidade ou importância social, são indicações de futuros estudos. Exemplo: Multiculturalismo e Educação.

2. Os professores, na sua maioria, acharam o questionário difícil, e alegaram não estarem acostumados a pensar sobre suas questões/perguntas cotidianamente. Note-se que apenas 50% do total de professores, que receberam o questionário, chegaram a devolvê-lo.

b) Quanto às respostas:

1. Assim como os professores que participaram das discussões, aqueles que responderam o questionário admitem, quase unanimemente, que a escola e a sociedade brasileira são racistas. Porém nenhum se diz racista; não percebem racismo ou situações expressivas de racismo nos outros;

2. Não existe uma preocupação nas escolas com relação à produção de praxis pedagógicas anti-racistas no seu cotidiano. O racismo parece não ser uma questão para a escola, para a comunidade escolar;

3. A escola, de maneira sistemática, consciente, não tem efetivamente sequer se preocupado com a produção de saber/conhecimentos/ação/práxis de como agir,

incorporando pedagogicamente no seu cotidiano, SEM conteúdo racista, etnocêntrico, elitista e hierarquizado, a diversidade racial e cultural da nossa sociedade.

ESTAÇÃO/PARADA FINAL

CONCLUSÕES

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

O mundo é isso – revelou -. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

*Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.*³²

Fim de linha, conclusões – algumas mais definitivas, outras parciais, algumas dúvidas e hipóteses que nos acenam para outros estudos... Bem, vamos agora dividir esta parte do trabalho em três itens:

- a) Avaliando o percurso em relação às nossas hipóteses e aos nossos objetivos;
- b) Conhecendo algumas rupturas;
- c) Finalizando.

³² GALEANO, E. *O livro dos abraços*. trad. Eric Nepomuceno. POA: L & M, 1991, p.13

a) Avaliando...

Além da revisão bibliográfica e de uma leitura/escuta bem ampliada da questão racial em relação à educação, observamos escolas, aplicamos um questionário (professores) e discutimos com profissionais de educação no sentido de não só constatar ou refutar nossas hipóteses, como também visando atingir nossos objetivos.

Agora faremos uma avaliação/análise geral do nosso percurso tendo como parâmetro, como já dissemos, os objetivos e as hipótese:

a.1 - Hipóteses

• *Hipótese Geral Básica*

Com as discussões, as observações e os questionários, especialmente nas respostas que se referem mais de perto ao racismo, tanto ao nível do que os professores vêem no cotidiano da escola, quanto com relação ao que se tenta fazer para lidar com a discriminação, nossa hipótese parece ter sido confirmada. A ocorrência de afirmações claras, quanto à existência do racismo na escola, até certo ponto nos surpreendeu, já que em nossa experiência e como pesquisadoras do assunto (Pinto, 1985, 1983 e Figueira, 1990), sabemos ser este um assunto cuja discussão mobiliza entre professores muita inquietação, mal-estar e até uma certa refutação.

• *Hipóteses específicas*

Comprovamos com bastante segurança que o ensino, segundo avaliação dos professores, de pesquisadores e militantes³³, está centrado nos valores culturais europeus,

³³ Ver LUZ, Marco Aurélio. *Identidade negra e educação*; CRUZ, Manoel A. *Alternativas para combater o racismo*. Capítulos: 4, 5, 6.

sendo portanto muito difícil que esteja atendendo às características multirraciais da nossa população. Aliás, este ensino parece alienado não só da nossa realidade concreta, como também em relação até mesmo a toda e qualquer realidade que se aproxime do modelo valorizado em sua organização.

No início do trabalho, não tínhamos a dimensão de como, de fato, a escola é racismo, é eurocentrismo, e no contato com a ideologia racial brasileira (1o capítulo) podemos contextualizar historicamente a constatação *do ensino centrado em valores culturais europeus*. Com esta constatação, respaldada pelas observações do cotidiano escolar e também dos veículos de formação de opinião, em suas várias formas, fica difícil vislumbrarmos uma mudança em nível macropolítico. Há uma quase total ausência da questão racial, não só no discurso oficial como nas políticas de educação, ausência explícita, já que até por essa “ausência” podemos confirmar que o paradigma sobre o qual está montado o nosso Sistema de Ensino, tanto ao nível macro (política de governo) como ao nível micro (política do cotidiano) é *eurocêntrico* – isto é *racismo*.

Podemos verificar que muitos professores reconhecem não estar preparados para lecionar para uma população escolar racial e culturalmente diferenciada, havendo várias indicações de que a isto se junta o fato dos currículos escolares não estarem voltados para tal diversidade. E, no entanto, muitos professores afirmam que a mesma diversidade não dificulta o seu trabalho, sendo até enriquecedora, o que nos parece bastante paradoxal. Paradoxal no sentido de que, aliando nossa experiências às observações, sabemos o quanto é realmente difícil na escola, especificamente, trabalhar uma sala com 25, 30, 40 crianças e/ou adolescentes, dando-se conta das diferenças individuais, ainda mais quando se amplia essa diversidade para o âmbito cultural, histórico, racial...

*É ingenuidade achar que se pode mudar a escola (para melhor, é claro!) sem...
se travar uma luta contra o eurocentrismo, contra o racismo.*

De fato, ao observarmos nossas escolas, ao escutarmos seus profissionais e usuários, temos certeza que, sem uma ação, uma *praxis* de luta anti-racista, no seu sentido mais amplo, tanto molar como molecular, é ingenuidade sequer pensar em mudanças, já que tudo parece tão articulado, em sintonia com a agressão, a dominação, tão duro/fixo e imutável... que um trabalho conseqüente e sério dentro da perspectiva as diferenças, da pluralidade cultural e étnica do nosso país, simplesmente arrebentaria com essa escola que está aí, demandaria mudanças radicais, inclusive de paradigma e de subjetividade³⁴, mesmo com os riscos de captura, apropriação, reterritorialização. Imaginem o que poderia acontecer se a nossa escola, de repente, deixasse de ser racista, elitista, eurocentrista? O que aconteceria se, por exemplo, começássemos a nos olhar no espelho e gostar do que vemos? Se, enquanto brasileiros sentíssemos orgulho de nossa cor, da nossa cara, da nossa luta pela vida, ...? Qual o sentido disso para uma população que mira-se no exemplo do homem europeu e que começasse a se mirar nela mesma? Infelizmente, nada disso acontecerá sem principalmente a proliferação das microrrevoluções, aquelas do cotidiano das nossas vidas.

É bom acrescentar que não estamos sonhando com nacionalismos, fascismos, com algo fechado em si mesmo, nem com outros ismos como o afroncentrismo, americocentrismo, ou qualquer centrismo, mas sim com a socialização de informações, com a desierarquização das diferenças, com justiça social,..., mas sim com a possibilidade de aprendermos com as nossas diferenças, com a nossa pluralidade racial e cultural.

³⁴ ***Subjetividade, segundo Guattari, "não se liga ao interno do indivíduo, não é vista como uma coisa em si, abstrata e imutável. Subjetividade são formas de pensar, de sentir, de perceber a si, aos outros e ao mundo produzidas por diferentes dispositivos sociais, culturais, políticos existentes no mundo capitalístico" (Coimbra, 1992)***

- De fato, os professores, principais agentes do processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade (e os demais profissionais da educação) desconhecem o patrimônio cultural produzido pelo negro – e não somente pelo negro, como também pelos outros grupos étnicos que constituem a nossa proveniência – e, em alguns casos, não apresentam propriamente distorções, mas em certa medida tendem a “caricaturar”, estereotipar, omitir e até negar certos aspectos deste patrimônio, a favor certamente da matriz cultural européia.

- Foi possível, através do olhar do professor, identificar manifestações de incorporação, pelo aluno, da inferioridade que é atribuída aos povos não-brancos em nossas relações raciais. Foram bastante freqüentes as respostas que relataram atitudes e condutas discriminatórias entre os alunos (xingamentos, agressões, apelidos pejorativos etc.). Essas atitudes também foram encontradas durante as observações e entre os depoimentos dos profissionais, como também em trabalhos e depoimentos de militantes do Movimento Negro (Cunha Jr. 1987; Triunpho. 1991; Silva. 1988). De fato, o massacre simbólico por que passam os alunos das nossas escolas públicas – especialmente os negros -, acaba produzindo neles um sentimento de inferioridade e de não-pertencimento (marginalidade) em relação à nossa sociedade, impedindo-se, assim, a mobilidade social dos não-brancos (pretos e mestiços), cristalizando-se, naturalizando-se as desigualdades raciais...

X – X - X

No sentido geral, as nossas hipóteses infelizmente foram todas confirmadas ou constatadas:

- Há de fato uma ruptura entre o povo brasileiro e o projeto de cidadão proposto pela escola (na sua dimensão tanto macro como microsocial), manifesta por como o ensino é pensado, planejado e efetuado, pelo dia-a-dia escolar racista, pelas omissões, lacunas e estereótipos em relação aos povos que compõem a sociedade brasileira, pela não-potencialização dos professores para que eles produzam saberes libertários, praxis que atenda e potencialize essas diferenças, não com desigualdades, hierarquizações, racismos,... enfim sem revoluções cotidianas que possam se agenciar e produzir uma outra, uma MACRORREVOLUÇÃO, esse quadro nunca será transformado e, às vezes, tudo tão desanimador dentro das escolas que parece imutável, sem saída.

a.2 - Objetivos

Retomando nossos objetivos e fazendo uma “ida-volta” pelo nosso percurso de trabalho, podemos dizer sem medo que, de modo geral, nossos objetivos foram atingidos a partir da articulação entre material teórico, observações, discussões e respostas ao questionário. À exceção do objetivo “Produzir conhecimentos (saber) que subsidie a construção de uma prática docente não-racista, não discriminatória”, uma vez que não depende de nós esta análise, mas sim do uso e importância que esse trabalho possa vir a ter ou não para uma educação, no mínimo, não-racista.

Aprendemos muitas coisas com esse trabalho:

- Os professores não estão insensíveis à questão racial, pelo menos não na sua totalidade. Esse é uma questão que mobiliza qualquer brasileiro. Aliás, é preciso ressaltar

uma conclusão relativa ao *tom* que grande parte dos professores confere às suas respostas. Por exemplo, quando dizem que em “algumas” escolas já viram o racismo, quando falam sobre o que conhecem da diversidade racial no Brasil – e o mesmo poderíamos praticamente dizer de todas as suas afirmações – nota-se uma certa insegurança, uma falta de convicção no que é dito. Talvez esse tom indeciso expresse uma tendência a adotar uma atitude de cautela diante dos problemas tratados, até porque os professores não estão acostumados a refletir sobre as questões nas quais eles tiveram que pensar ao responder o questionário, conforme nos declaram.

- As idéias que despotencializam os alunos, como “privação cultural”, “carência afetiva”, “desnutrição”, “deficiência de linguagem”, ... têm ressonância muito grande na escola, enquanto as que têm um viés crítico reflexivo, que abalam as estruturas escolares e as práticas exercidas no seu interior, são absorvidas por uma parcela mínima de professores, quando não rechaçadas, mas também absorvidas parcialmente, na maioria das vezes.

- *Ninguém* está imune ao racismo, estamos *todos* suscetíveis a ele, o racismo está no ar que respiramos na escola, e fora dela também – o que não significa que sejamos todos racistas, mas que potencialmente somos todos racistas e não-racistas.

Vimos que não existem de um lado racistas, os perversos, os cruéis, os maus; e do outro os não racistas, bons, amáveis,... O caráter diverso, *multi*, está muito presente na escola e, mais, em cada um da escola.

- Será necessário repensarmos a questão da evolução, do desenvolvimento, do progresso, numa ótica não hierárquica, processual, linear ou, pelo menos, nos abrimos para ver/ler o mundo com óticas diversas dessas (Castañeda. 1968, 1971, 1972, 1974, 1977, 1981 e Garaudy. 1983)

b) Conhecendo algumas rupturas

*“Podemos sorrir/ nada mais nos impede
Não dá pra fugir / dessa coisa de pele
Sentida por nós / desatando nós,
Sabemos agora / nem tudo que é bom vem de fora.
(Jorge Aragão)*

Diante do quadro apresentado pela maioria das hipóteses afirmadas, e diante do cotidiano escolar atravessado por um “turbilhão de diferenças” de gênero, cultura, sonhos, cor, projetos, gostos, dizeres, saberes, desejos, ..., entre os professores, entre si, entre os alunos, entre estes e aqueles, enfim, entre toda a comunidade escolar em relação com as instâncias mais macrossociais, “as dominantes”; a dúvida, o medo, a incerteza, - *têm saída?*

E aí resgatamos:

(a restante das nossas hipóteses: “Mesmo na escola montada para a reprodução dos valores das classes/’raça’ dominantes, para a dominação dos “corações e mentes”, dos corpos, podemos perceber que existem forças no seu interior/exterior que apontam para caminhos opostos aos a priori forjados subliminarmente pela escola.

Na instituição escola existem constantes movimentos de rebelião por parte dos seus componentes, contra o caráter racista, elitista da mesma.

- o “pensamento” de Foucault, por Roberto Machado:

... poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. (...) o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. (...) E esse caráter relacional do poder implica que as

próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está sendo isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar. (...) Ele é luta, afrontamentos, relação de força, situação estratégica. (...) Ele se exerce, se disputa(...)" (Foucault, 1981:XVI-XVII)

• e, também, Almicar Cabral, um líder das Lutas de Libertação Africanas, com sua célebre frase:

ninguém pode saber sem aprender e o mais ignorante é aquele que 'sabe' sem nunca ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, nos livros e com a experiência dos outros. Aprender sempre³⁵

Fizemos esse resgate no sentido de energizar as resistências e rupturas antiracistas que, cotidianamente, estão na escola, já que elas são fundamentais para nós não nos sabermos sós. Não estamos sós! Conhecer ou pelo menos saber que existem resistências e rupturas é uma estratégia de luta, no sentido de alastrá-las, no sentido de que elas possam ser agenciadoras de outras produções de ruptura – o novo está por vir, está sempre sendo produzido.

Podemos, no que diz respeito à escola, à luta anti-racista na escola, afirmar que as rupturas estão na vida.

... junto do nosso povo.

Quando, por exemplo, ele briga pelo direito à escola, o que é visível através das filas para matricular em escolas públicas, comunitárias, em creches, - a despeito do crônico

³⁵ **In: Contribuições ao estudo do problema educacional dos países recém libertados - Comissariado de Estado da Educação Nacional - Guiné Bissau - Fev. 1978, p.4.**

e altíssimo índice de expulsão (dizem evasão) e repetência. (Não é fora da escola que a transformaremos.)

• Quando crianças e adolescentes produzem individual ou coletivamente textos como:

a) Banda Dudu Obá, numa oficina do Programa de Educação Popular Afro-brasileira³⁶

*“Na África
Origem da Negritude
Pessoas livres
Foram escravizadas
Vieram no porão do Navio Negreiro
Sem água
Sem comida
Para um território desconhecido
Pararam numa praia
E desembarcaram em terra firme
Foram divididos
E depois vendidos
Para trabalhar de graça
Para os senhores de escravos
Alguns se matavam
Uns aceitavam a exploração
E outros fugiam
Pra lugares chamados Quilombos
Dentre eles destacamos
O Quilombo dos Palmares
Onde nasceu Zumbi*

³⁶ Programa desenvolvido por Instituições do Movimento Popular e Anti-racista, no 2º semestre, 1993. (CCAP, IPCN, AJUD, *Diálogo entre Povos*), com crianças e adolescentes da Comunidade de Mangulinhos (Rio de Janeiro).

*Símbolo de Dudu Obá
Que traduz a Liberdade
E a união da Negritude.”*

b) O aluno Gustavo Collova (8 anos – 2a série), em 1992, 2o colocado no Concurso de Redação promovido pelo Jornal *Majoria Falante*³⁷

História: Zumbi da África

*O Zumbi é um homem da África que
era usado para achar ouro.
Eles eram muito mal tratados se não
trabalhassem eram castigados. Deixavam
eles sem comer e eram chicoteados*

*A maioria eram órfãos. Muitos pais
perderam os filhos.
Eles não tinham estudos mais sabem
quem deixavam eles sem comer?
Eram os homens brancos
Depois que eles tinham muito ouro sabe o
que eles faziam?
Eles matavam os zumbis e iam embora
Essa é a minha história sobre o Zumbi.*

³⁷ ***Publicada no Jornal Majoria Falante. Ano VI, nº 29, Abril/Maio 93.***

... nos livros

Muitos livros nos possibilitam aprender uma atitude/ação anti-racista, conhecer reflexões, ações, histórias nesse âmbito, a ida, hoje em qualquer livraria ou biblioteca já nos possibilita um contato com um acervo de livros voltados para a temática.

Vamos destacar um educador estrangeiro, francês, Georges Snyders (1988:130-139), que dá exemplos de “esforços culturais que devem ser realizados para progredir no anti-racismos”:

- “*A passagem do teórico*” – no sentido de descobrir e refletir as causas do racismo com o intuito de combatê-las.
- “*Os outros existem* – aplicar-se em creditar aos outros o mesmo tipo de existência que reivindico para mim e para os meus.”
- “*Escapar ao prazer do racismo* – quero dizer que o racismo não pode dar alegria, mas sei que suscita prazeres do qual o principal é provavelmente o de uma garantia automática de superioridade.”
- “*Renunciar ao bode expiatório.*”
- “*Alegria de que não sejamos os únicos a serem válidos.*”
- “*Alegria de não ter mais medo das diferenças* – ultrapassar um medo fundamental diante daqueles que não são como nós, que nos inquietam porque testemunham que se pode não ser nem fazer como nós.”
- “*Alegria do intercultural* – além das alegrias da comunicação de homem para homem, abrir-se à alegria de comunicar com outras culturas – e inicialmente e fazer-lhes justiça.”

O nosso interesse em destacar este autor é principalmente pelo lugar de onde ele fala: Europa, branco. A luta contra o racismo não pode ser uma obrigação dos não-brancos.

... com a experiência para destacar:

Aqui, temos centenas de experiências para destacar:

- VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste (Recife, 29 a 31 de julho de 1988), cujo tema foi “O negro e a Educação” – organizado pelo Movimento Negro Unificado e pela Escola Maria da Conceição;

- Seminário Educação e Discriminação de Negros (Belo Horizonte, 27 a 30 de outubro de 1987), no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro;

- Seminário o Negro e a Educação (São Paulo, dezembro de 1986), realizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo;

- Seminário Temático: Educação e Diferenciação Cultural, na Faculdade da UNICAMP, Campinas, nos dias 18 e 19 de novembro de 1992.

Com esses eventos temos um panorama do que tem sido feito de experiências de ruptura de norte a sul do Brasil, sendo eles momentos de aprendizagem com a experiência dos outros.

Temos também, aqui no Rio, a experiência com meninos e meninas de rua na Escola Municipal Tia Ciata, o curso de Conscientização Afro-brasileira organizado pela Secretaria Estadual Extraordinária de Desenvolvimento e Promoção das Populações Afro-brasileiras (acho que é esse o nome da secretaria), e temos certamente, no universo das nossas escolas, experiências cotidianas, esporádicas ou não, que precisam ser conhecidas.

Enfim, as rupturas estão aí, na vida, é só estamos com olhos bem abertos e ouvidos atentos para vê-los, ouvi-las e principalmente senti-las, depois é só dialogar com elas para expandi-las e, aí, “quem chegar perto, pega fogo!”

c) Finalizando

Terminar uma dissertação dá uma sensação de prazer, por um desafio vencido – um difícil desafio –; por ter cumprido uma tarefa num campo mítico/místico de saber, num campo de “elite pensante”, sem ter que ser, num campo onde uma mulher negra, de acordo com as estatísticas e com o “olhômetro”, é menos de 1%, num campo que para mim foi muito chato... e o que de melhor houve foi encontrar com algumas pessoas muito especiais.

Dá também uma sensação de incompletude, tantas coisas deixaram de ser ditas – como as histórias de resistências e de lutas do nosso povo, que são tantas em quantidade e qualidade. Muitas vezes trilhar por um caminho implica abdicar de outros, desistir de autores, de teorias mais “seguras”, por serem mais “legitimadas”, conhecidas, ou desistir de algumas estratégias, como entrevistar os professores, ou ainda sentir vontade de fazer outro trabalho sobre os alunos e o racismo,... Caminhos se fecham, caminhos se abrem.

Sinto também um desprazer, uma tristeza diante do fato de que uma tese é apenas uma tese; o cotidiano está aí, e no que diz respeito às nossas escolas, caindo aos pedaços, e no que diz respeito ao nosso povo, nosso teimoso e resistente povo, bem... é só olharmos à nossa volta e vermos como ele é tratado, é só olharmos nossas crianças, nossos velhos, nossos homens, nossas mulheres,... Uma tese, tanto trabalho para quê? A tristeza seria maior se eu não percebesse que eu sou na pele, no corpo, no espírito, no coração, na

memória, esse povo, e aí não estou de fora, não sou o outro que olha e diz *sobre*, o meu discurso é o *da* professora, da mulher, da negra, da ativista, da brasileira, e isso certamente muda alguma coisa, e uma delas foi o exercício que essa minha experiência no IESAE me propiciou: o exercício de aprender a usar a *teoria* como *arma*. E, agora, eu posso dizer que valeu...

... Sonha mais um sonho impossível

Lutar quando é fácil ceder

Vencer o inimigo invencível

Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável

Romper a incabível prisão

Voar o limite improvável

Tocar o inacessível chão

(...)³⁸

³⁸ ***Sonho Impossível (original). J. Darion e Meigh - versão Chico Buarque e Rui Guerra.***

COMBUSTÍVEIS

(BIBLIOGRAFIA)

I – METODOLOGIA

ALBUQUERQUE, J.A. Guilhom. **Instituição e poder: análise concreta das relações nas instituições**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ALTOÉ, Sonia. **Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão**. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação : na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAREMBLITT, Gregório (Org.). **Grupos: teoria e técnica**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. (Org.). **Pequisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica : ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana**. São Paulo: Nobel, 1993.

_____. **Dialética do indivíduo: o indivíduo na natureza, história e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CASTANEDA, Carlos. **A erva do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 1968.

_____. **Uma estranha realidade**. Rio de Janeiro : Record, 1971.

_____. **Viagem a Ixtlan**. Rio de Janeiro: Record, 1972.

_____. **Porta para o infinito**. Rio de Janeiro: Record, 1974.

_____. **O segundo círculo do poder**. Rio de Janeiro: Record, 1974.

_____. **O presente da águia.** Rio de Janeiro: Record, 1981.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** São Paulo : Cortez, 1986.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SCHADER, Achim. **Introdução à pesquisa social empírica.** Porto Alegre: Globo, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

II - DIVERSOS

ANUÁRIO DO LABORATÓRIO DE SUBJETIVIDADE E POLÍTICA. Niterói: UFF,

Dep. de Psicologia, 1991-1992.

CHAUÍ, Marilena. *O discurso competente*. In: _____. **Cultura e democracia**. 4 ed. rev. aum.

São Paulo: Cortez, 1989, p.3-13.

COIMBRA, Cecília Maria B. *Gerentes da ordem: algumas práticas "psi" nos anos 70 no Brasil*.

Anuário do laboratório de subjetividade e política. Niterói, v, I, p.13 3 -46, 1991.

DELEUZE, G., GUATTARI, Felix. **Mille Plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **O livro dos abraços**. Porto Alegre. L&M, 1981.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

_____, Rolnik, Suely B. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 3. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1988.

LEÃO, Emanuel Carneiro. Introdução ao tema "ensino grego do caos". In: VESCHI, Jorge Luiz. **Psiquê caos sensível**. Rio de Janeiro: Sete-Letras, 1993. p. 13-51.

NICOLAI-da-COSTA, Ana Maria. **Sujeito e cotidiano : um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro : Campus, 1987.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença : o feminismo emergente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **O que é contracultura?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PLASTINO, Carlos Alberto. **Democracia e transformação social : um debate necessário**. Conexão Internacional. Rio de Janeiro, V. 2, n. 4-5, p. 13-27, jul./jul. 1986-1987.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SAIDON, Oswaldo (Org.), KAMKHAGI, Vida Rachel (Org.). **Análise institucional no Brasil: favelas, hospícios escola, FUNABEM**. Rio de Janeiro : Espaço e Tempo, 1987.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SORJ, Bernardo. **Evolução, natureza humana e teoria social**. Rio de Janeiro : [19...]. Mimeo.

III - ESCOLA/EDUCAÇÃO

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AMORIM, Marília. A escola e o terceiro excluído. Revista da Psicologia e Psicanálise. Rio de Janeiro, 1989.
- BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. Mentiras que parecem verdades. São Paulo, Summus, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Saber e ensinar: três estudos de educação popular. 3. ed. Campinas: Papirus, 1985.
- _____. O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus, 1983.
- CARRAHER, T.N. ; CARRAHER, D.W. ; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. Na vida dez; na escola zero. São Paulo: Cortez, 1988.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D. de; OLIVEIRA, Rosiska D. de. A vida na escola e a escola da vida. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. Educação e Sociedade. Rio de Janeiro, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradições. São Paulo: Cortez, 1985.
- A ESCOLA NA LUTA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO. São Paulo : FDE, 1987.
- ESTABLET, Roger. A escola. In: _____ . Instituições e os discursos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Madalena. A busca construtivista. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.); BORDIN, Jussara (Org.). Paixão de aprender. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1974.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- _____. GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre a educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. V.2.
- _____. OLIVEIRA, Rosiska D. de; OLIVEIRA, Miguel D, de et al. *Vivendo e aprendendo: referências do IDAC em educação popular*. 9, ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREITAS, Lia de Lucca. *A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. São Paulo, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1981.
- _____. *Convite a leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo : Ática, 1987.
- GARCIA, Regina Maria Leite. *Alfabetização de alunos das classes populares: ainda um desafio*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. (tese doutorado)
- _____. *Um currículo a favor dos alunos das classes populares*. In : *Cadernos CEDES*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 45-52.
- GNERRE, Maria Bernadete M.A. ; CAGLIARRI, Luiz Carlos. *Textos espontâneos na 1a série*. In: *Cadernos CEDES*. São Paulo. Cortez, 1987. p. 25-29.
- GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, 1985.
- HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D, de et al. *Cuidado, Escola! Desigualdades e domesticação: algumas saídas*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- JUREMA, Ana L.A. *Que dá p'rá rir, dá p'rá chorar: trabalho de ensino nos livros didáticos*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, [19...]. (Cadernos do Sertão)

- LARA, Luisa C. Por que as crianças não gostam da escola? Petrópolis: Vozes, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOBO, Lilia. Crônica da escola assassinada. Revista do Departamento de Psicologia. Niterói, n, 1, p. 59-67, 1989.
- MARZOLA, Norma. Escola e classes populares. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- MORANDO, Eunice M. Godinho. Educação e disciplina: uma relação de sujeição ou os efeitos de poder da prática e do discurso escolar. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- _____. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal interpretada. São Paulo, 1985. Mimeo.
- _____. (Org.) Introdução a psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984. V. I.
- PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUNDAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro : Secretaria Municipal de Educação, 1991.

IV - QUESTÃO RACIAL / EDUCAÇÃO

A ÁFRICA NA ESCOLA BRASILEIRA. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1991.

ENCONTRO DE NEGROS DO NORTE E NORDESTE, 8, 1988. Recife. O negro e a educação. Recife:1988.

ALVES, Alda Judith et al. A questão das desigualdades raciais na escola: o papel do professor no 1º grau. **Fórum Educacional**, [s.l.], n. 14, p. 97-109, dez.1989/fev. 1990.

BANFIELD, Beryle. *Raízes do racismo*. **O Correio da UNESCO**. Rio de Janeiro: n. 5, p. 31, maio 1979.

BARCELOS, Luis Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.

_____. **Raça e realização educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1992.
Dissertação (Mestrado)

CADERNOS CEDES. **Educação e diferenciação cultural: índios e negros**. Campinas: n. 32, 1993.

CADERNOS DE CULTURA POPULAR. Lisboa: Nova Aurora, n. 15, 1974.

CRUZ, Manoel de Almeida. *Pedagogia interétnica: a questão da educação do negro e do índio e sugestões práticas para uma didática interétnica para professores de 1º e 2º graus e alfabetizadores*.
In: _____. **Alternativas para combater o racismo**. Salvador: Núcleo cultural Afro-brasileiro, 1989. p. 49-101.

CUNHA Júnior, Henrique. *Movimento negro e os limites da crítica do sistema educacional brasileiro*.
In : REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 1989, Caxambu. (Mimeo)

_____. *A indecisão dos pais face a percepção da discriminação racial pela criança. Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: n. 63, p. 51-3, nov. 1987.

DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades sociais e oportunidades educacionais: a produção do fracasso.** Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. Dissertação (Mestrado).

FERREIRA, Yedo. *Texto-debate 1: ensino, escola, cultura.* Rio de Janeiro, 1987. (Mimeo)

FIGUEIRA, Vera M. **Preconceito racial: difusão e manutenção pela escola. Intercâmbio.** Rio de Janeiro, n.1, p.37-46, jan./abr. 1988.

_____. **O preconceito racial nas escolas: sua existência e tentativas de superação.** Rio de Janeiro, CEAA, 1989. (Mimo)

FONTOURA, Maria da Conceição Lopes. **A educação da cultura afro-brasileira nos currículos escolares: uma questão só de conhecimento histórico?** Porto Alegre: UFRS, Faculdade de Educação, 1987. Dissertação (Mestrado)

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e erra, 1978.

FORUM ESTADUAL SOBRE ENSINO DA HISTÓRIA DAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS NA ESCOLA PÚBLICA(s.l. : s.n.). (Mimeo)

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Centro de Estudos Culturais. **Racismo na escola: a linguagem do silêncio.** Belo Horizonte, (s.n.), 1991. (Mimeo)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, CONSELHO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA. **O negro e a educação. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 63, p. 1-54, nov. 1987.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. MÂNFIIO, A.J. **Unidos ou dominados: plurilingüismo, diversidade cultural e a integração no Mercosul.** Curitiba: SEEDI, CETEPAR, 1993.

- GONÇALVES, Luiz A. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Belo Horizonte: UFMG, 1985. Dissertação (Mestrado).
- HASENBALG, Carlos. **Educação e raça no Brasil**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 11, 1987. Águas de São Pedro. (Mimeo)
- _____. SILVA, Nelson do Vale. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio 1990.
- LEITE, João Pereira. **Cor de aluno e reação do professor na escola primária de Salvador**. Salvador: UFBA, 1975. Dissertação (Mestrado).
- LEITE, Lúcia Costa. **A magia dos invencíveis: os meninos de rua na escola. Tia Ciata**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LOBO, Lúcia F. **Reflexões sobre o poder disciplinar e a psicopedagogia**. [s.l.: s.n.] (Mimeo)
- LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré; CUNHA Junior, Henrique. *A criança (negra) e a educação*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 31, p. 69-72, dez. 1971.
- LUZ, Marco Aurélio (Org.). *Identidade negra e a educação*. Salvador: IUPERJ, 1989. (**Cadernos de Educação Política**)
- MACHIEL, Samora. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Lisboa: Nova Aurora, 1974. (**Cadernos de Cultura Popular**)
- _____. **Concepção da educação em Moçambique: notas introdutórias**. (s.l. : s.n.)
- MELLO, Regina Lucia (org.). COELHO, Rita de Cassia F. (org.) **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.
- MNU. *Educação e raça no Brasil*. In: ENCONTRO DOS NEGROS DO NORTE-NORDESTE, 1988. Recife (Mimeo).
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. *A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 86-7, 1987.

- _____. PINTO, Regina Pahim. **De olho no preconceito: um guia para professores sobre o racismo em livro para crianças.** São Paulo: DPE/FCC, 1990.
- NUNES, Lina Cardoso et al. *A questão racial na Escola Pública. um reforço a desigualdades.* [s.l.: s.n.]. (Mimeo)
- PINTO, Regina Pahim. *A escola e a questão da pluralidade étnica.* **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 55, p. 3-17, nov. 1985.
- _____. *Educação do negro: uma revisão da bibliografia.* **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 63, p.3-34, 1987.
- _____. *A representação do negro em livros didáticos de leitura.* **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.
- POTIGUARA, Eliane. **A terra é a mãe do índio.** Rio de Janeiro: Grumín, 1989.
- RAMA, Germán W. *Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola.* **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 69, p. 17-31. Mar. 1989.
- REGO, Maria Filomena. **O aprendizado da ordem: a ideologia nos textos escolares.** Rio de Janeiro: Achiarné, 1981 .
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU: Comissariado de Estado da Educação Nacional. Educação, tarefa de toda sociedade. 1978.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Comissariado do Estado da Educação Nacional. Contribuição ao estudo do problema educacional nos países recém-libertados. 1978.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Segregação espacial na escola paulista.* **Estudos afro-asiáticos.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 97-107. Dez. 1990.
- _____. *Relações raciais e rendimento escolar.* **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.
- _____. PINTO, Regina Pahim. *Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros.* In: **Educação e discriminação dos negros.** Belo Horizonte. IRHJP, 1988. p. 27-62.

_____. *Segregação espacial na escola paulista. Estudos Afro-asiáticos*. Rio de Janeiro: 19, 97- 107.

Dez. 1980.

SANTOS, Joel. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. (Org.), VARGAS, Eduardo Viana. (Org.) *Literatura e criança*. In: **Encontro do Programa Quanto Vale uma Criança Negra**. Rio de Janeiro: ISER, 1989 (Cadernos do ISER)

SANTOS, Yolanda Lhuller dos; GRANERO, Maria Victória M. **A influência dos meios da comunicação e dos livros didáticos, geradores de uma visão estereotipada e preconceituosa dos negros e dos índios do Brasil**. Rio de Janeiro, [s.n.], 1983.

SILVA, Ana Célia. **O Estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º Grau, Nível I**. Salvador: UFBA, 1988. Dissertação (Mestrado).

SILVA, Aracy Lopes da. **Por que discutir hoje a Educação Indígena**. São Paulo : Brasiliense, 1981.

SILVA, Maria José Lopes. *Racismo, educação e ideologia*. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1991. (Mimeo)

SILVA, Percy. *Escola, espaço de luta contra a discriminação*. In : São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. Salve 13 de Maio? São Paulo, SE, 1988.

SNYDERS, Georges. *O Racismo*. In:_____. **A Alergia na Escola**. São Paulo. *Mandê* 1988. p.127-39.

SOUZA, Iracema Luiza de. **Egbé Kérére Iya Obá-Buya**. Salvador: UFBA, 1977. Dissertação (Mestrado)

- TAINO, Jamisse Uilson. **A educação no processo revolucionário de Moçambique: análise dos discursos de Samora Moises Machel.** São Paulo: PUC, 1984.
Dissertação (Mestrado)
- TRIUNPHO, Vera (Org.). **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
- VERILLO, Josmar. *Racismo e educação.* **Revista da USP.** São Paulo, n. 8, p. 43 -4, dez. 1990.

V - QUESTÃO RACIAL

- AUGRAS, M. *Os modelos míticos*. In: _____. **O duplo e a metamorfose**. Petropolis, Vozes, 1983.
- AZEVEDO, Celia M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- AZEVEDO, Eliane. **Raça: conceito e preconceito**. São Paulo, Ática. 1987
- BARCELOS, Luis Cláudio & CUNHA, Olívia Maria & ARAÚJO, Tereza Cristina. **Escravidão e relações raciais no Brasil: cadastro da produção intelectual (1970-1990)**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro Asiáticos, 1991.
- BOLSANELLO, Aurélio. *Sistemática ou Taxonomia*. In: *Biologia*. São Paulo: Educacional Ltda, sd, v.3, p.129-160.
- BOURDIER, P. *O Racismo da inteligência*. In: **Cashiers Droit et Liberté**: 205-208, mar, 1978
- CABRAL, Amílcar. *A arma da teoria (unidade e luta)*. In: _____. **Obras escolhidas de Amílcar Cabral**. Lisboa: Seara ? Nova, 1971.
- CARVALHO, José M. *As batalhas da Abolição*. Rio de Janeiro, **Estudos Afro-asiáticos**, (15): 14-23, junho, 1988.
- CHIAVENATO, Julio J. **O Negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1980
- DA MATTA, Roberto. *Disgressão: a fábula das três raças ou problema do racismo a brasileira*. In: _____. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro, Rocco: 1987, p.58-85.
- DEUS, Pedrina de. **Isso é Racismo, Isso é Machismo**. Rio de Janeiro: IPCN, S.d.
- DIOP, Cheikh A. *La unidad de origem de la especie humano*. In: **Racismo, ciencia y pseudociencia**. Atenas, UNESCO:143-148, mar/abr, 1981.

DUMONT, L. A doença totalitária. *Individualismo e Racismo em Adolf Hitler*. In: _____. **O**

Individualismo- uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, cap I, item IV, p, 141-175.

FONTETTE, Francois de. **O Racismo**. Trad: Santos Vale Amadora: Livraria Bertrand, 1976.

FONTAINE, Pierre M. **O negro e as estruturas de poder**. Trad Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro, 1980 (mime)

GOULARIT, José A. **Da fuga ao suicídio: aspectos de rebeldia dos escravos no Brasil**. Rio de Janeiro. Conquista: INL, 1972.

GARAUDY, R. **O ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações**. Trad. Virginia Novaes da Mata Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

HASENBALG, Carlos. A. **Discriminações e Desigualdades Raciais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin, Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JACQUARD, A. *La ciência frente al racismo*. In: **Racismo, ciencia y pseudociencia**. Atenas, UNESCO: 17-54, mar/abr, 1981

_____ & POISSENOT, J. M. **Todos semelhantes, todos diferentes**; (tradução Celita Gomes Schermann). São Paulo: Augustus, 1993.

LOPES, Nei. **O samba na realidade**. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

LUZ, Marco Aurélio. *No Universo, as diferenças*. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, (73):74-80, abr/jun, 1983

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações Raciais: negros em Campinas (1888-1921)**. Campinas: UNICAMP, 1987.

MEMMI, Albert. **O homem dominado**. Trad: Isabel Brito. Lisboa: Seara Nova, 1975.

- MOTT, Maria Lucia de Barros. *A criança escrava na literatura de viagens*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Revista de Estudo e Pesquisas em Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (31): 57-63, dez, 1970.
- MOURA, Clovis. **O negro de bom escravo a mal cidadão**. Rio de Janeiro: CONQUISTA, 1977.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo, Ática, 1986.
- NEVO, E. *La diversidad genética y la evolución biológica y humana*. In: **Racismo, ciencia e pseudociencia**. Atenas: UNESCO, mar/abr-1981, 83-102.
- PAULO, Eunice Dias et alli. **História dos povos indígenas de luta no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- PEREIRA, Amauri M. **Movimento negro**. Rio de Janeiro, s/d (Mimeo)
- _____. **O Brasil e o Apartheid**. RJ, s/d. (mimeo)
- _____. **Três desafios para o movimento negro**. Nova Iguaçu. II Encontro Estadual de Negros do Rio de Janeiro, 1986 (mimeo)
- PEREIRA, José Maria. *Entrevistado por Marco Aurélio Luz*. **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis (73): 45-52, abril, 1979.
- PERESSINI, Mauro. *As duas faces da identidade*. In: **Correio da UNESCO**. Rio de Janeiro, 21 (8): 10-14. agosto de 1993
- PREZIA, B. & HOORNAERT. **Esta terra tinha dono**, São Paulo: FTD, 1989.
- RAUEM, M & VERILLO, J. **Racismo**. In: Revista da USP, São Paulo, (8): 43-4, dez, 1990.
- ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988 (53 ed).
- SANTOS, Joel Rufino. **O movimento negro e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: CLAA, 1987.
- _____. *O negro no Rio de Janeiro pós abolição: marginalização e patrimônio cultural*. In: *Estudos Afro-asiáticos*. Rio de Janeiro: CEAA (15): 43-47, jun, 1988.

_____. **O que é racismo**, 12 ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

SANTOS, Juana E. *Princípio dinâmico e princípio da existência individualizada no sistema nãgô: Ésu*

Bara. In: _____. **Os nago e a morte**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Denise Ferreira. *Revisitando a "democracia racial": Raça e identidade nacional no pensamento brasileiro*. In: **Estudos Afro-asiáticos**. Rio de Janeiro: CEAA (16):157-170, mar, 1939.

SKIDMORE, Thomas E. *Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Revista de estudos e pesquisas em educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (70): 5-15, nov, 1991.

_____. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Trad. Raul Sá Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

SODRÉ, M. **Samba o dono do corpo**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1979.

VIDYARTHI, Lalita P. *A propósito de las razas y del racismo: una vision nueva sobre um tema conocido*. In: **Racismo, ciencia y pseudociencia** Atena: UNESCO 1-5, mar/abr, 1981.

PERIÓDICOS

UNESCO. Racismo, ciencia y pseudociencia. (Actas del coloquio que se reunió com el fin de hacer un examen crítico de las distintas teoria seudocientíficas invocadas para justificar el racismo y la discriminación racial). Átenas, 30 de marzo -3 de abril de 1981.

CORREIO da UNESCO. Racismo, 12(1), jan. 1984.

_____. As minorias. 21 (8), agosto de 1993.

FASE. A questão étnica e os movimentos sociais. Rio de Janeiro: Revista Proposta XV (51), nov 1991

CEAP. O massacre da candelária Rio de Janeiro: Revista sobre meninos e meninas Pixote. I (2) 1993.

A N E X O S

Questionário	171
Quadro de respostas do Questionário	175
Texto-Debate 2	204
Gravuras: Situação de Racismo	219

Sr. (a) Informante.

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a Questão Racial nas Escolas e é destinado, exclusivamente, a professores do 1º segmento do 1º grau.

O fato de existir o item NOME, é apenas para garantir o acesso do pesquisador ao informante certo, caso haja necessidade de algum esclarecimento ou entrevista posterior.

Será mantido absoluto sigilo quanto a quem respondeu o questionário, ou seja, o nome do professor/informante não será revelado em hipótese alguma.

Obrigada,

Azoilda

QUESTIONÁRIO

Identificação

Nome:
 Estado civil Sexo Idade
 Quando se formou Anos de exercício no magistério..
 Formação/Especialização
 Tipos de funções desempenhadas no magistério
 Função atual
 Quanta ganha Exerce outra atividade pro-
 fissional? Qual?
 Participa de alguma atividade política? Sim () Não ()
 Se sim, especifique: Sindicato () Associação de Morado -
 res () Movimento Social - Qual? () Partido Político ()
 Outros

- 1 - Para que serve a escola, na sua opinião?
- 2 - Qual o papel do professor?
- 3 - Para você, qual a composição racial da população bra-
sileira?
- 4 - E cultural?
- 5 - E das turmas com as quais você vem trabalhando, qual sua
composição racial?
- 6 - E cultural?
- 7 - Em geral, na sua opinião, quais os valores culturais
subjacentes à prática pedagógica nas escolas?
- 8 - E sua prática pedagógica, está centrada em que valo -
res culturais?
- Se você acha que a nossa população é multiracial e
multicultural, responda

- 9 - Os currículos escolares apresentam propostas para um trabalho pedagógico voltado para uma população multi-racional e multicultural como a nossa?
- 10 - E você, como se posiciona para lidar com a diversidade cultural e racial de nossos alunos?
- 11 - Em que essa diversidade facilita sua prática pedagógica?
- 12 - Em que essa diversidade dificulta sua prática pedagógica?
- 13 - O que você conhece sobre as contribuições de diferentes povos na formação socio-cultural brasileira?
- 14 - Dê exemplos
- 15 - Como a escola trabalha essas diferentes contribuições?
- 16 - E você?
- 17 - O que é racismo para você?
- 18 - Você acha que nossa sociedade brasileira é racista
Sim () Não () Por quê?
- 19 - Você acha que a escola é racista? Sim () Não ()
Por quê?
- 20 - Cite alguma prática que você considera como racista que ocorreu ou ocorre no cotidiano da sua prática profissional.
- 21 - Qual (quais) tem sido a(s) atitude(s) dos professores frente ao racismo na escola?
- 22 - E dos alunos?
- 23 - Qual tem sido a sua atitude frente ao racismo na escola?
- 24 - Analise criticamente a "Lenda das Três Raças".

LENDA DAS TRÊS RAÇAS*

Antigamente, todos eram negros. Foi nessa época que Nosso Senhor viu três irmãos chorando a morte do pai.

Penalizado, com o sofrimento sincero dos três, Nosso Senhor disse-lhes: — Há uma fonte de água pura e cristalina, aqui perto. Se conseguirem achá-la, banharem-se nela, ficarão mais tranquilos e a pele de vocês ganhará nova cor.

— Que bobagem! disse o primeiro.

— Tentarei achá-la! Falou o segundo.

— Eu conseguirei encontrá-la! Ganharei nova cor e não mais sofrerei, falou o terceiro.

Após alguns dias, o rapaz, que tinha fé, encontrou a fonte milagrosa. Atirou-se em suas águas e de lá saiu branco como algodão e quase perfeito como Jesus.

Imediatamente, o segundo imitou-o. Atirou-se nas águas mas elas já estavam alteradas e o rapaz, após o banho, ficou com a pele avermelhada. O barro do fundo havia se misturado com a água antes clara.

O mais velho dos três, já sem duvidar do milagre, correu para a fonte mas a água já tinha quase secado. Só pode molhar as plantas dos pés e as mãos...

E foi assim que nasceram a raça branca, a vermelha e a negra.

*Didática do Folclore - Corina Ma. Ruiz. RJ. Papelaria América Ed., 1979

Escola A - Centro - 5 informantes

Questão	Categorias
1) Para que serve a Escola	- Educar, formar, informar Alguns ressaltam o desenvolvimento do indivíduo e sua integração social (notando-se a menção à formação de mão-de-obra por parte de 1 professor e à formação como "moldar comportamentos que interessam à classe dominante", por parte de outro professor).
2) Papel do professor	- Cumprimento das funções da escola - Papel diferenciado em relação ao da escola: agente catalisador do processo educacional; visar ao desenvolvimento do senso crítico; transformação do papel no sentido de um agente de formação de hábitos e atitudes.
3) Composição racial da população brasileira	- Mestiça
4) Formação cultural da população brasileira	- Heterogênea ("mestiça"; não é "pura", ou seja, está "sem cultura; rica e abrangente; bastante variada).
5) Composição racial das turmas com que o professor trabalha	- Mistura de raças (1 professor não respondeu)
6) Formação cultural das turmas com que o professor trabalha	- Heterogênea ou - Homogênea (mesma condição sócio e econômica e mesmo bairro; da classe popular, ou seja, "subcultura", "quase sub-humana").

Questão	Categorias
7) Valores culturais subjacentes à prática pedagógica das escolas em geral	- Dos negros e dos índios - Da classe dominante - Esperteza e capacidade de "se safar" (1 professor não respondeu) Obs: É possível que o termo "subjacentes" tenha sido interpretado ou como "os que estão implícitos na prática pedagógica", ou como "os que estão implicados nesta prática porque vêm junto com os alunos".
8) Valores culturais em que se centra a prática do professor (informante)	- Dos brancos, sem deixar de lado os valores dos negros e dos índios - Da classe dominante (por ser difícil chegar ao nível dos alunos e porque a criança tem que se integrar à cultura dominante) - Identificação com os "valores do nosso povo", ou com os valores "da esperteza e do esforço" (1 professor respondeu apenas que "sim", isto é, que sua prática está centrada em valores culturais)
9) Propostas apresentadas nos currículos escolares para o trabalho voltado para uma população multiracial e multicultural	- Inexistência de qualquer proposta ou - Adaptação dos currículos como tarefa do professor, para atender à variedade racial, cultural e social de nossa população. (1 professor respondeu "sim", isto é, que há tais propostas nos currículos escolares).

Questão	Categorias
10) Posicionamento do professor para lidar com a diversidade racial e cultural de nossos alunos	- Formas genéricas de posicionamento (aproveitar e valorizar todos os valores; "faço o que posso"; "uso o meu bom senso"; procura mostrar aos alunos a realidade brasileira) - Posicionamento entre individualista e "em cima do muro"
11) Facilitação da prática pedagógica pela diversidade racial e cultural	- Facilitação (permite troca de conhecimentos e valores diferentes; favorece o crescimento pessoal e profissional do professor, a afirmação de "sua vontade de ser professor"; enriquece o trabalho, torna-o mais informal; introduz sempre - Não facilita nem dificulta (1 professor)
12) Dificuldades trazidas pela diversidade racial e cultural para a prática pedagógica	- Não há dificuldades - Dificuldades (na avaliação; na homogeneização dos conteúdos e da avaliação) - Não facilita nem dificulta (1 professor)
13) Conhecimento do professor acerca das contribuições dos diferentes povos para a formação sócio-cultural brasileira	- Conhecimento muito pouco objetivo (o que os livros passam; o que todo professor conhece; "O Brasil é um retalho de várias culturas") - Conhecimento mais específico (usos e costumes, culinária, idioma, artes etc.; negros e ameríndios: base social, costumes domésticos e aspectos humanos; brancos: comportamento político e econômico).
14) Exemplos dos conhecimentos acima	- Relativos ao vocabulário, ao folclore, aos costumes, à religião, à culinária, aos hábitos de se vestir, às crenças e tradições, à organização social dos diversos povos. Obs: Um professor deu, como exemplo: "a subcultura que está se formando devido à maioria de grande parte da população"; e outro declarou como exemplo: "Africanos, alemães, portugueses, etc.".

Questão	Categorias
15) Modo como a escola trabalha as contribuições dos diferentes povos na formação sócio-cultural brasileira	- Indicação dos meios que as escolas usam para este trabalho (músicas, livros, jornais, danças, etc.; em várias áreas, principalmente Estudos Sociais) - Visão crítica acerca deste trabalho na escola (de uma forma meio fantasiosa, sem desenvolver o senso crítico do aluno, principalmente no 1º grau) - Inexistência deste trabalho na escola (1 professor não respondeu)
16) Modo como o professor informante trabalha as contribuições acima	- Como a escola (repetem as respostas do item anterior) - Visão crítica sobre o seu trabalho sob este aspecto (trabalha inadequadamente porque não tem formação para lidar com a situação) - Justificativa do fato de nunca ter trabalhado muito o assunto (alfabetizadora, consome todo o tempo alfabetizando e esses assuntos "não são do interesse de crianças menores") - Aproveitamento e valorização de todas as contribuições Obs: não houve 1 categoria predominante.
17) Definição de racismo	- Sentimento em que valoriza um grupo e desvaloriza outros. Separação. - Desconhecimento de uma realidade social. - É um preconceito, que um grupo de indivíduos tem sobre outros que pertencem a uma "raça diferente da sua", ou seja: tem preconceito em relação ao pigmento melanina. - Desrespeito aos indivíduos.

Questão	Categorias
17) Definição de racismo (cont.)	- Não me ligou muito a isto. Prefiro valorizar as pessoas pelo que elas são moralmente e não pela raça, cor, etc...
18) A nossa sociedade é racista? Explicação do racismo na sociedade	- Afirmação do caráter racista da sociedade brasileira - Relativização do caráter racista da sociedade brasileira (não é a sociedade como um todo, há minorias racistas) - Relação com fatores econômicos e financeiros - Relação com tratamento discriminatório (revista policial e entrada social dos prédios) - Valorização dos brancos x esquecimento dos valores dos negros e dos índios Obs: Um professor fez notar que o Brasil não assume que a nossa sociedade é racista" e outro justifica o racismo como proveniente da universalidade dos preconceitos ("toda sociedade ou todo indivíduo no fundo tem sempre preconceito...").
19) A escola é racista? Explicação do racismo na escola	- Afirmação do caráter racista da escola - Relativização do caráter racista da escola (não é a instituição que é racista, mas algumas pessoas que dela fazem parte apresentam algum tipo de preconceito; "às vezes" é racista - depende das instituições e do corpo docente) - Escola como "espelho" da sociedade ou - Racismo da escola explicado pela natureza preconceituosa das crianças (medo do que é diferente na fase de exploração de um mundo diferente do meio familiar).

Questão	Categorias
20) Prática considerada racista no cotidiano da prática escolar do professor	- Existência de práticas racistas entre alunos (xingamentos a colegas) - Existência de práticas racistas entre professores e diretores (colocar nome na "lista negra") - Adoção do modelo europeu de desenvolvimento - Inexistência de práticas racistas (1 professor não respondeu)
21) Atitudes dos professores frente ao racismo na escola	- Variação individual - Atitudes de combate ao racismo (tentar conscientizar o aluno; valorizar o indivíduo em seu aspecto global) (1 professor não respondeu)
22) Atitude dos alunos frente ao racismo na escola	- Atitudes individuais (conforme o caráter de cada um) - Não percebeu - Sarcasmo, indiferença, revolta - Com o tempo aluno vai melhorando o comportamento diante do preconceito de raça e outros - vai se socializando ou então camuflando o preconceito - Idem item 21 (individuais; conforme caráter de cada um) - Poucos alunos ainda apresentam atitudes preconceituosas em relação aos colegas negros
23) Atitude de cada professor frente ao racismo na escola	- Valorizar e aproveitar como troca todos os valores - Pouco protesto e muita indiferença - Conscientizar - Amor (e quem sabe transformador) - Procura sempre combater esta atitude conversando sobre o assunto com os alunos "o racismo não leva a nada e sim para dividir mais a sociedade".

24) Analise criticamente a "Lenda das Três Raças".

- . Literalmente racista. Coloca Deus como principal separador de raças.
- . Excelente, se eu fosse um teórico do nazismo "... e quase perfeito como Jesus".
- . A lenda expressa um preconceito em relação ao negro; comparando a cor como coisa não pura. Além do negro, o de raça vermelha, também, é considerado menor merecedor da perfeição. O branco é tido como raça ideal, perfeita e que não "sofre". Enfim, a lenda expressa claramente, que a raça negra deveria ser extinta para que o ser humano atinja a perfeição, ou seja: é uma lenda extremamente nazista, provavelmente deve ter sido escrita por "Ritler". Não usaria ela dentro de minha sala de aula.
- . O racismo vem de duas fontes: egoísmo e poder.
Muitas sociedades usaram a mensagem de Jesus de forma distorcida, separando povos e nações, quando o mesmo veio trazer a idéia de Paz e libertação.
Cabe no presente momento para o bem da humanidade a união fraterna de todos os irmãos independente de raça ou nação.
- . É uma lenda altamente preconceituosa, no meu entender.
A mudança da cor da pele não irá amenizar sofrimento de ninguém. Também para se atingir a perfeição de Jesus não há necessidade de se mencionar a cor da pele. As mudanças têm que ser interiores e não exteriores.
Não acho aconselhável que esta lenda seja apresentada às crianças pequenas, pelo aspecto negativo que apresenta em relação à cor da pele de cada um.
Já diz o velho ditado: "as aparências enganam".

Escola B - Zona Sul (Flamengo) - 6 informantes

Questão	Categorias
1) Para que serve a escola?	- Informar e formar o indivíduo (um visando a integração ao contexto social do educando, outro visando a formação de seres pensantes) - Integração que se preocupa com a transformação social, o exercício da cidadania e a produção de conhecimento - Orientar e coordenar as idéias latentes nos educandos procurando entrosá-los à sociedade.
2) Papel do professor	- Educador - Formador de alunos críticos, criativos e inovadores - Orientador de um processo de construção do conhecimento do indivíduo - Facilitador/condutor do processo ensino/aprendizagem - "Tarefa política de inventivar o aluno a procurar externalizar toda sua bagagem a fim de sair do estado de 'opressão' e tornar-se um cidadão consciente da sua cidadania".
3) Composição racial da população brasileira	- Mista, mestiça, múltipla
4) Formação cultural da população brasileira	- Multicultural - "uma posição 'singular' em comparação com o mundo" - "Maioria de nível cultural baixo".
5) Composição racial das turmas com as quais o professor trabalha	- Mista (brancos, negros e mestiços) sendo que um destaca a predominância de negros e mestiços e dois negros e branco.

Questão	Categorias
6) Formação cultural das turmas com as quais o professor trabalha	- Diversificada, múltipla - "Nível cultural baixo" - "São crianças carentes no afeto, mas trocando suas experiências no campo cultural" - "Altamente variada: crianças de favela, de orfanato, filhos de porteiro, de classe média (com nível mais favorecido). A cultura de cada um é diferente mas não entra em choque".
7) Valores culturais subjacentes à prática pedagógica das escolas em geral	- Todos os valores estão ligados ou pelo menos deveriam estar à prática pedagógica - Os tradicionais - Os da cultura branca, reforçados pela televisão - Da sociedade dominante - Os da classe nobre, seja ela feita por "brancos, negros ou amarelos" - Um não respondeu.
8) Valores culturais em que se centra a prática do professor (informante)	- Todos que levam o indivíduo a pensar e crescer como pessoa, ser consciente - Tentando adaptar à prática aos valores dos alunos, mas a sociedade nos cobra seus próprios valores - Procuro mostrar os vários valores que envolvem a cultura dos alunos, mas sempre fica o da minha própria - Interação minha e deles, mas mais nos deles - Respeito a identidade individual - Um professor não respondeu

Questão	Categorias
9) Propostas apresentadas nos currículos escolares para um trabalho voltado para uma população multiracial e multicultural	- Inexistência A questão que vem do Nordeste, da cultura da favela é completamente esquecida. - Os currículos escolares não respeitam nem valorizam as diferentes contribuições da formação brasileira.
10) Posicionamento do professor para lidar com a diversidade racial e cultural de nossos alunos	- A diversidade é um desafio fascinante que nos faz crescer - Adaptando seus valores, dos alunos a prática sem esquecer os valores impostos pela sociedade - Como um elemento neutro respeitando a individualidade de cada um - É difícil adequar os conteúdos sem elitizar. O jeito é respeitar o que os alunos dizem e trazem e aproveitar na hora de lançar algum conteúdo - Estimulando a troca de experiência para uma crescente contribuição e enriquecimento - Mostrando que raça é história e história é cultura.
11) Facilitação da prática pedagógica pela diversidade racial e cultural (do informante)	- Vivendo a diversidade que se consegue enriquecer a prática pedagógica. - É facilitadora.
12) Dificuldades trazidas pela diversidade racial e cultural para a prática pedagógica	- Nenhuma - A não aceitação dos valores dos outros - A cópia da cultura que predomina (a herança) - Quando os responsáveis pelos alunos não aceitam os temas abordados e pedem que as crianças não participem de certas atividades.

Questão	Categorias
12) cont.	- A diferença de interesses - A resistência racial trazida pelos alunos que agridem brancos e negros.
13) Conhecimento do professor acerca das contribuições dos diferentes povos para a formação sócio-cultural brasileira	- Um admite que pouco conhece - A população brasileira não tem uma formação cultural própria e sim uma cópia de suas origens - As contribuições das raças são as mais variadas possível - Os outros se pegaram a exemplos
14) Exemplos dos conhecimentos acima	- Usos e costumes - Índio - plantios, ervas - Negros - capoeira, afoxé - "Comemoração do Natal com elementos impróprios ao nosso clima é uma árvore que não tem nada a ver com o nosso clima
15) Modos como a escola trabalha as diferentes contribuições na formação sócio-cultural brasileira	- A escola pouco trabalha, depende do professor - Através de projetos - Contextualizando - Mostrando as origens dos povos, sua importância e as adaptações que podem ser feitas - Usando tendências pedagógicas mais abertas, utilizando o que o aluno traz e fazendo um trabalho mais variado.
16) Modo como o professor informante trabalha as contribuições acima	- Analisando criticamente as "contribuições" e as contribuições - Pesquisa - Como a escola pois é escola. - Aproveitando e enriquecendo a experiência do professor e do aluno

Questão	Categorias
16) cont.	- Contextualização através de conversa informal - Tentando resgatar e valorizar a contribuição dos diferentes povos através da música, dança, ditos populares, rimas, versos, etc.
17) Definição de racismo	- A maneira mais cruel de ver as pessoas - Toda forma de discriminação e preconceito. Até a pergunta "você é racista" é impregnada de racismo. - É todo preconceito de raça (preto, branco, branco x preto, branco x índio, índio x branco, etc.) - É discriminar alguém pela cor de sua pele, é uma forma de discriminação injusta e preconceituosa de avaliar alguém não pelo que ele tem por dentro, pelo que ela demonstra. - É a segregação de pessoas por parte da sociedade devido a vários fatores, credo, cor, raça. - É o branco não se aceitar é o negro tentar parecer com o branco.
18) A nossa sociedade é racista?	- Unanimidade nas afirmações - O racismo é universal (mundial) - Valorização do branco x segregação do negro, nordestino e mulher - Racismo velado - Fator econômico e histórico (há competitividade onde o negro quase sempre perde porque a submissão é histórica, mas nós também fazemos história, e devemos reverter esse quadro).

Questão	Categorias
19) A escola é racista? Explicação do racismo na escola	- Afirmação - Relativização ("Talvez. Eu sou escola e não sou racista") - Negativa ("A escola não, a sociedade sim"). - Consequência da sociedade que vivemos - Pela competitividade histórica - Pelo modo como encaramos e segregamos negro, nordestino e mulher
20) Práticas consideradas racistas no cotidiano da prática escolar do professor	- (Um não respondeu) - Existência de práticas racistas entre os professores (este se polícia mas a criança capta e transmite; rejeição por parte de determinadas escolas pelas "aparências", (crianças negras ou que moram no morro ou em favela) - Existência de práticas racistas entre alunos (xingamentos e apelidos entre os colegas) - Existência na escola como um todo: profissionais, alunos e responsáveis rejeitam determinadas turmas e alunos.
21) Atitudes dos professores frente ao racismo na escola	- (Um professor não respondeu) - Difícil avaliar já que o racismo é velado - Variação individual - Atitudes ("palavras que o vento leva", conscientização, procurando mostrar a igualdade perante o pai)
22) Atitudes dos alunos	- (Um professor não respondeu, o mesmo da 20, 21 e 23) - Destacaram atitudes racistas dos alunos: as atitudes racistas dos alunos se dá diante de momentos de dificuldades de relacionamento <u>en</u>

Questão	Categorias
22) cont.	tre eles; os alunos são bem preceituosos, trocam dissabores e não se dão bem - Destacam atitudes dos alunos diante do racismo na escola: "com o pé atrás", passividade, alienação, não conscientização"
23) Atitude de cada professor frente ao racismo na escola	- Mediador, procurando mostrar a igualdade - Luta contra qualquer forma de discriminação do ser humano, não só em relação a escola mas no mundo - Um não respondeu - Discutindo, radicalizando, jamais fingir que não aconteceu nada - Conscientizando, fazendo que sejam respeitadas as contradições sociais e culturais - Tentando mostrar que raça é garra e só com garra se vai ao longe.

24) Analise criticamente a "Lenda das Três Raças".

. Se existe a figura de um Deus, um Nosso Senhor, seria injusto de sua parte, fazer do branco a cor maior. Aliás, no estudo das cores, o branco não existe, a não ser com a mistura de todas as cores. Já o preto, segundo os místicos, é a cor da paixão. Se nós nos orientarmos por aí, o branco vai sempre depender do preto e de todas as outras cores. Daí, fazendo uma analogia com as pessoas, pode-se pensar até num certo temor dessa pureza negra..

O folclore dessa vez, não foi muito feliz ao passar sua história. Mas, o mundo é assim, as pessoas passam as coisas boas e dolorosas. Cabe a cada um de nós, passar seu sentimento de amor pelo homem, pelo seu valor interior.

Sejam pretos, amarelos, marrons, brancos, beges, verme -

lhós, o que vale é o que está dentro de cada um.

- . Essa lenda é impregnada de preconceitos.

"O rapaz, que tinha fé... branco como o algodão... perfeito como Jesus" (como prêmio).

O que imitou o 1º "ficou com a pela avermelhada" (como consolo).

"O mais velho... só pôde moldar as plantas dos pés e as mãos..." (como castigo).

E foi assim que surgiu a discriminação entre o branco, o índio e o negro!

- . Esta lenda é altamente racista, colocando o branco como um ser perfeito, chegando a compará-lo com Jesus, o índio a um pouco melhor que o branco e o negro um ser inferior onde até a fé no Cristo é inexistente.

- . É óbvio que esta lenda foi criada por brancos! O mais "inteligente", "crédulo" e temente a Deus dos irmãos ficou branco. O "meio termo" ficou como índio e o mais incrédulo ficou negro como castigo. É intragável!

Mas demonstra bem o pensamento dos brancos do início da colonização brasileira e dos tempos da escravidão negra no Brasil.

Na tentativa de justificar a supremacia branca sobre qualquer outra raça, evitando revoltar, valia tudo.

Triste é que até hoje ainda tenha muita "gente"(?!?) procurando em lendas ou outros artifícios, argumentos para sua falta de humanidade (no sentido mais abrangente da palavra).

Bom e, maravilhoso será no dia em que todos os homens se conscientizarem que todos somos seres da natureza, bons a princípio, irmãos em essência, filhos da mesma terra; terra esta para onde todos sejam brancos ou negros, ricos ou pobres, preconceituosos ou não, voltaremos um dia, sem exceção!

- . A lenda é altamente racista. Deus é homem ou mulher, preto ou branco? Não importa. Triste é confirmar que o país é racista. Através da imprensa: televisão, rádio, jornal, assistimos a vários exemplos diariamente.

A classe dominante apresenta uma imagem, um padrão fora da realidade e quem não se enquadra dentro desses valores é discriminado.

A igreja, a escola, a sociedade, elitiza, segrega, subjuga, aliena, desvaloriza. Principalmente os negros, as mulheres, os velhos, os menores abandonados.

A mudança desses valores impostos só se processa através da Educação.

- . Uma lenda altamente racista, pois será que só o branco é perfeito, ao ponto de parecer-se com Jesus? E quem disse que Jesus é branco, amarelo ou negro?

Quem viu? Onde? Quando? Fotografou, filmou?

Se todos eram negros, por que eram sofredores? Há sofrimento em ter a cútis preta? Ou há sofrimento em não saber lidar com a cútis preta?

Só com a fé é que se consegue revestir o quadro histórico?

A lenda é racista, desumana, intransigente e sensacionalista.

Para mim, o folclore não precisa dessa lenda para "fa - lar" das raças. Mostre o concreto; o fruto do trabalho das raças; as contribuições e a historicidade verdadeira.

Escola C - Zona Oeste (Campo Grande)

Questões	Categorias
1) Para que serve a escola?	- Criar cidadãos críticos - Educar, socializar, orientar, ensinar, informar - Preparar para o trabalho e integrar o aluno à sociedade - Despertar as potencialidades de cada um - Promover o desenvolvimento da criança - Preparar o indivíduo para no futuro ocupar seu espaço dentro da sociedade, qualificando-o - "É o espaço onde a criança começa a vivenciar suas experiências e percebe o que acontece, passando para o papel e transformando o seu mundo".
2) Papel do professor	- Orientador, educador, amigo, companheiro e de autoridade - Ensinar, orientar e fornecer condições para que o indivíduo adquira o saber necessário à sua existência - Buscar um saber sistematizado - "Tentar 'levar o maior número' de informações dentro da realidade de seus alunos integrado com o currículo" - Orientar o aluno levando-o ao raciocínio.
3) Composição racial da população brasileira	- Misturada, mestiça, mistura de raças (40% branco, 30% negro, 20% mulato, 10% outros)

Questões	Categorias
4) Formação cultural da população brasileira	- 3º grau acima de 5% 2º grau $\pm$ 30% 1º grau $\pm$ - Mesmo rica, não damos valor a ela - Diversificação cultural, resultante da diversificação étnica - Quase nenhuma - Heterogênea - Houve e continua havendo contribuição de vários povos - Misturada - A composição é de uma cultura vinculada ao econômico e político e de uma cultura oprimida (negros, índios, mulheres, (i)migrantes, camponeses, operários, marginalizados).
5) Composição racial das turmas com as quais o professor trabalha	- Diversa - Miscigenação de raças - (branco 50%, negro 20%, mulato 30%) - Branca e negra - Brancos e morenos. Minoria mulatos e negros
6) Formação cultural das turmas com as quais o professor trabalha	- Bem heterogênea ("tenho alunos baianos, favelados, netos de árabes, de portugueses e alunos de diversas religiões") - Quase nenhuma, raríssimas exceções - Existem várias fontes culturais dentro de uma turma - Há mistura; diversa - Eles têm uma vivência cultural muito grande, mas não percebem. - Apesar da diversificação cultural, neste caso apresentam quase sempre os mesmos valores culturais.

Questões	Categorias
7) Valores culturais subjacentes à prática pedagógica das escolas em geral	- Todos - Oriundos da formação familiar e convivência em sociedade - Ligados à raça branca - Honestidade, solidariedade, herança indígena, negra, portuguesa,... - Um conjunto de subsídios que ajudarão como: a dramatização, a música, etc... - Os valores subjacentes aos valores culturais da cultura predominante.
8) Valores culturais em que se centra a prática do professor (informante)	- Nos valores culturais herdados e adquiridos - Todos os que a turma apresenta dentro da individualidade de cada um - Na herança indígena, negra e portuguesa e de outros povos - No valor da vida, nos direitos fundamentais da criança e na promoção do ser humano.
9) Propostas apresentadas nos currículos para um trabalho voltado para uma população multiracial	- Não apresentam..... - Afirmação que apresentam - Alguns professores se preocupam, outros, infelizmente não.
10) Posicionamento do professor para lidar com a diversidade racial e cultural dos nossos alunos	- Através de um comportamento imparcial, onde não considero a diversificação racial e cultural, eliminando assim as diferenças existentes - Como parte integrante dela - Tratando todos como iguais, valorizando a cultura e a raça de cada um.

Questões	Categorias
10) cont.	- "Respeitando todos os povos - "Racial - igualdade de todos independente da raça; cultural - levō os menos desenvolvidos cultural - mente ao nível dos mais desenvolvidos culturalmente. Que todos possam evoluir" - Adequando o assunto as diferenças existentes - Dentro da realidade, tento passar valores a respeito do assunto - Trocando experiências e aprendendo com eles.
11) Facilitação da prática pedagógica pela diversidade racial e cultural do informante	- Afirmação porque a diversidade nos torna capaz de estar aberto a trocas e experiências - Dá subsídios para que possa junto com os próprios conhecimentos, trabalhar com realidades dos alunos. - Cada aluno e professor passa a conhecer melhor outros valores culturais e raciais - É através da diversidade que se inicia a prática pedagógica. Isto faz com que os alunos tenham uma visão cultural e racial do país. - As aulas ficam mais interessantes, vivas e os alunos gostam. - Quando temos que tratar matérias como índio, escravos - Na construção de uma amizade mais verdadeira, com direito à divergências, discussões e aceitações e na procura da aprendizagem solidaria - Não influi no meu trabalho diário.

Questões	Categorias
12) Dificuldades trazidas pela diversidade racial e cultural para a prática pedagógica	- "Não encontro esse tipo de dificuldade em meu trabalho" - A diversidade não dificulta, mas minha limitação e distância entre o querer e o fazer, sim - "No momento em que a vivência de cada um é muito restrita, ou seja, eles não se misturam". - "As vezes não encontro subsídios suficientes e convincentes para o entendimento - "Quando a criança está completamente 'feita' pela família por aqueles que a criam" - "Os pais com mentes deformadas não entendem a nossa diversidade".
13) Conhecimento do professor acerca das contribuições dos diferentes povos para a formação sócio-cultural brasileira	- Muitas desde a língua falada (no Brasil), como construções de casas (povoados na região sul) - Muito superficial - Modificações no modo de vida - Pouca coisa - Várias coisas. Meu pai sempre teve preocupação em comprar bons livros e me contar o que já conhecia - Somos um povo formado por uma junção de diferentes povos. Tudo o que temos foi herdado por essa junção. - Muito pouco, penso que somente o que está nos livros, se tanto - Diversos fatores desde a descoberta do país se integraram e se incorporaram na nossa forma de viver.
14) Exemplos do conhecimento acima	- "Indígenas (dormir em rede), banho diário), Negros (o sincretismo religioso), portugueses (língua e vestuário)". - "Sabe que eu não sei!) - Capoeira (jogo dos negros) - "Ah! Estou com muito pouco tempo para exemplificar"

Questões	Categorias
14) cont.	- Dança, na alimentação, etc. - Roupas, alimentação, modo de falar, danças, festas - O nosso folclore, religião, comida, vestuário - Música, costumes
15) Modos como a escola trabalha as diferentes contribuições na formação sócio cultural brasileira	- São lembradas no folclore (data cívica) e índios e negros são conteúdos de estudos sociais - Muito por cima - Procurando difundí-las - Datas cívicas - Depende do professor: leituras, ilustrações, redações, exercícios de ortografia, vocabulário, gramática - Apenas em época de folclore, índio e libertação dos escravos - "Até bem pouco tempo superficialmente, a ênfase era nas contribuições da raça européia (branca), hoje já se pode notar uma conscientização no sentido de resgatar a pluralidade das contribuições" - A escola apenas menciona estes fatos historicamente
16) Modo como o professor informante trabalha com as contribuições	- Procuro informar as crianças da existência dos fatos relacionados me colocando como exemplo - Superficialmente por não dispor de muita informação e quem sabe por acomodação à situação vigente - Apenas em épocas específicas: folclore, dia do Índio, da libertação dos escravos - Através das atividades do cotidiano como leitura, ilustrações, redações... e mais outras que vou descobrindo às vezes, na hora

Questões	Categorias
16) cont.	- Datas cívicas e quando surge oportunidade de falar sobre o assunto - Difundindo, como a escola - Dentro do pouco conhecimento, desenvolvo o que posso - De uma única forma: valorizando sempre toda contribuição
17) Definição de racismo	- "É uma discriminação devido a cor" - "É a distinção de raças, preconceitos, tabus" - É um tipo de rejeição feita a algumas raças por causa do tipo de pele - (Uma não respondeu) - "É não respeitar o semelhante!" - É todo e qualquer pensamento, ato, atitude presunçosa de achar que uma pessoa não é igual a outra - Todo e qualquer tipo de preconceito à cor, raça, sexo, situação financeira ou social, religião, entre tantos que se pode citar e ocorrem em nossa sociedade - Todo tipo de discriminação proveniente da origem racial do indivíduo.
18) A nossa sociedade é racista? Explicação	- Um relativiza dizendo que muitos são, os demais são unânimes na afirmação. - Quase sempre o negro é tratado como ser inferior, principalmente quando é pobre - Em nossa sociedade existe o pior tipo de racismo: o embutido. Prega-se a liberdade, a solidariedade e a miscigenação, mas observa-se graves atentados aos direitos dos cidadãos "diferentes" - Nós somos um povo hipócrita, apesar de grande parte da população ser mestiça, temos valores preconceituosos.

Questões	Categorias
	- Porque não foi bem desenvolvido em muitas famílias o respeito ao próximo - Por <u>N</u> razões - É um processo hereditário - O negro na nossa sociedade está sempre com dificuldades quando tem que competir com o branco em qualquer setor, seja ele profissional, cultural, político. Não tem oportunidade de provar seus conhecimentos - É um racismo disfarçado. Já vi casos com colegas de sofrerem racismo. A sociedade discrimina o negro. Não dá oportunidades.
19) A escola é racista? Explicação	- Apenas um negou, os demais afirmam o caráter racista da escola. - Da negação: "Nunca vi demonstração de racismo entre os funcionários, professores" - Da afirmação: "Porque ela está inserida em uma sociedade racista. Para ocorrer mudanças na escola, a sociedade tem que mudar". - (Um não justificou sua afirmação) - É um processo hereditário - Porque não vejo trabalhos que poderiam ser desenvolvidos e quando vejo, não vejo que este seja desenvolvido com uma certa tranquilidade. - Se houver um concurso de beleza na escola dificilmente participará crianças negras, deficientes ou filha de japonês. - Segundo a mesma linha de pensamento da sociedade a escola é racista e não sabe (ou prefere ignorar) - Pelo tratamento diferenciado dado à pessoa de cor

Questões	Categorias
20) Práticas consi- deradas racis- tas no cotidia- no da prática escolar do professor	- Esse tipo de problema foi superado no meu local de trabalho - Não consigo pensar numa que represente bem o cotidiano em se tratando de discriminação e racismo - As crianças que não querem sentar perto das negras. Os apelidos colocados nas crianças negras. - A gente sente que o racismo está infiltrado nas crianças da nossa escola - Durante os ensaios de uma festa junina as crianças brancas não querem dançar com as negras - Duas não exemplificaram - As crianças que na hora de uma dança não querem dançar com as de cor. Ou a forma de maltratar, quando com raiva, grita: - Seu crioulo!
21) Atitudes dos professores frente ao ra- cismo na es- cola	- Conscientizar os alunos que não existe diferença. Todos somos iguais e temos os mesmos direitos - (Um sem resposta) - Tentar reverter esta situação (nem todas é claro) - Procurar levar a criança a entender que os valores reais estão dentro da pessoa e não na cor da pele - Sempre mostrando que o racismo não leva ninguém a lugar nenhum - Tentar valorizar todas as raças, mostrando que ninguém é melhor - Levantar uma bandeira de "não racismo" mas muitas vezes fraca demais para suportar o cotidiano - No meu ambiente de trabalho este tipo de coisa não existe
22) Atitudes dos alunos	- Devido à minha postura, na minha sala de aula, não existe este tipo de discriminação - Conformista, tímida, e muitas vezes guiando sua revolta para uma outra dire -

Questões	Categorias
22) cont.	ção (comportamento e aprendizagem), parece ser a atitude mais frequente dos alunos inferiorizados por algum tipo de preconceito - Eles tem uma carga muito forte de racismo que trazem de casa - Eles são racistas - (Um não respondeu) - Muito deles, já trazem o racismo passado pela família; o que fica muito difícil trabalhar e reverter esse conceito. - Os alunos espelham os pais. Eles são a representação dos pais ignorantes (alguns). - Houve um caso de racismo demonstrado por uma aluna do 2º turno, 1ª série, ofendeu uma normalista. A turma da menina demonstrou solidariedade à normalista e se afastou da menina (deram desprezo durante certo tempo)
23) Atitude de cada professor frente ao racismo na escola	- (Um sem resposta) - A minha atitude é tranquila... Sempre passo para os meus alunos que todos são iguais, todos temos os mesmos direitos e deveres (independente de cor, sexo, altura, religião, classe social, nacionalidade, etc.) - Como não sou racista, tento passar para eles a minha opinião, colocar a minha posição, colocar a minha posição dentro do problema - A mesma da escola (procurar entender que os valores nobres reais estão dentro da pessoa e não na cor da pele) - Mostrando que o racismo não leva ninguém a nada. Nós precisamos conviver amando e respeitando uns aos outros - Por não existir este problema, minha atitude tem sido de conscientização para que isto não aconteça - Em relação aos alunos eu tento passar para eles que apesar de vivermos em uma sociedade racista, não devemos discriminar ninguém. Todos temos o mesmo valor aos olhos de Deus

Questões	Categorias
23) cont.	- Permitir que os alunos discriminados enfrentem a realidade da situação conduzindo depois todo o grupo a uma reflexão através do diálogo de que a discriminação é uma arma desleal que pode atingir a todos.

24) - Interessante!

- É uma lenda racista que prega a mudança de cor relacionada ao fim do sofrimento. Apesar de mostrar o surgimento das raças de forma diferente.

x - x

- A princípio tem-se a impressão de que é uma lenda que quer resgatar ou criar uma nova imagem do negro, mas já no meio da história nota-se uma pequena valorização do branco, "... o rapaz que tinha fé... branco... e quase perfeito como Jesus". Consequentemente as duas raças restantes aparecem como secundárias e menos purificadas.

x - x

- O texto quer dizer que ele queria ser branco para deixar de sofrer. O que é isto senão racismo?

x - x

- A lenda é puramente racista, o próprio negro queria deixar de ser negro, pois ele pensava que só assim deixaria de sofrer. Desde o momento em que eles perderam seu pai, não teriam mais nenhuma oportunidade, por eles serem negros.

x - x

- Em 1º lugar a perfeição não está ligada à cor da pessoa, depois nunca se ouviu falar que Deus tivesse cor. Jesus era branco pois veio ao mundo como salvador de

um povo oprimido que vivia no Oriente Médio, região de brancos.

Esta lenda é totalmente racista e preconceituosa pois parte do princípio que o maior BEM que um ser humano pode possuir onde realmente encontraremos verdadeira beleza é na MENTE. Esta sim, comanda todo ser HUMANO, uma pessoa de mente evoluída se destaca das outras independente de ser negra ou branca.

Nosso pensamento é, pois, que o que diferencia o ser humano não é parte externa, mas sim, aquilo que possui guardado dentro de si.

x - x

- Nós devemos encarar a questão da cor de uma forma mais madura, pois ao contrário nós nunca chegaremos a lugar nenhum.

Temos que dizer que o negro tem excesso de melanina na pele e que nem por isso ele deixa de ser gente, o branco tem falta de melanina e nem por isso deveria ser um indivíduo mais ou menos respeitado.

Nós precisamos parar de encontrar desculpas para a questão do ser preto ou branco. Precisamos nos preocupar com uma coisa mais importante que chama alma e esta que não pode ser preta.

Quanto a questão de Jesus, a bíblia não diz que Jesus era branco, muito menos de olhos verdes, muito pelo contrário, era de pele queimada. Leia o livro Isaías.

x - x

- É realmente uma lenda. Ela mostra a origem das três raças (branco-vermelho-negro).

Mostra que no início todos eram negros (é uma valorização da raça negra), eu não tinha lido uma lenda com essa idéia. Já li textos, ... já ouvi pessoas contarem onde todos se originaram brancos. Eles faziam algo de errado e conseqüentemente ficavam negros (marca "dita" de sofrimento; discriminação). Ficar negro como se fos

se um castigo.

Ao mesmo tempo, o texto mostra-se com uma idéia ambigua a que falei acima. A desvalorização do negro realmente. Para ele ficar tranquilo, não sofrer mais ele vai ficar branco, se lavar nas águas claras (fonte milagrosa). Todos os três negaram a raça (do texto).

Hoje em dia, é o que ocorre constantemente (negar a raça). Todos querem ser brancos (culturalmente e o pior fisicamente...)

x - x

O texto é muito difícil de ser analisado.

Conclusão: Analisando as contradições, concluo que o texto segue a mesma diretriz dos outros já lidos. O negro é visto como marca de sofrimento, discriminação. E ocorre valorização da raça branca.

T E X T O - D E B A T E 2

ENSINO-ESCOLA

AUTORA: AZOILDA LORETTO DA TRINDADE

II ENCONTRO ESTADUAL DE NEGROS DO RIO DE JANEIRO

Nova Iguaçu - RJ, 08 e 09 de novembro de 1986

Centro de Formação de Líderes/Moquetá

Cláudio, um aluno da Escola Municipal Nova Holanda, certa vez falou:

"Hoje fui ao médico porque a escola mandou.

Acho que é porque eu não aprendo nada.

Sou ruim da cabeça mesmo, sou burro".

Quando indagado se achava que tinha alguma doença, respondeu:

"Eu não sinto nada, deve ser uma doença na

cabeça. Uma doença que não doe. A gente não

sente nada. Só não deixa a gente aprender".

Cláudio, aluno de 1a. série, em 1981, com três anos de repetência e 11 anos de idade.

- Trecho retirado da dissertação de mestrado de Ângela Maria Dias Fernandes: ROMPENDO COM A PRODUÇÃO DE UMA "DOENÇA QUE NÃO DÓI" - A EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO EM NOVA HOLANDA - Rio de Janeiro, 1983.

I - INTRODUÇÃO

Como subsídio de um dos temas do II ENCONTRO ESTADUAL DE NEGROS DO RIO DE JANEIRO, este texto, ENSINO/EDUCAÇÃO é um convite à reflexão e à discussão da situação do negro em relação à Educação Escolar Brasileira — a educação instituída pelo Estado.

Como vivemos numa sociedade atravessada pelo racismo e como nos propomos a lutar contra ele, nossa preocupação será a de analisar as suas manifestações, realizações e contradições. Não estamos, no entanto, preocupados simplesmente com uma análise do racismo na escola, por isso, procuraremos com uma análise do racismo na escola, por isso, procuraremos junto com os participantes deste Encontro, estratégias de articulação/organização para que, também, enquanto educadores melhor possamos lutar contra o racismo. Afinal, "libertar a si e aos demais oprimidos na sociedade, é função histórica do negro".*

II - RELAÇÕES ESTADO-ESCOLA-ENSINO

Historicamente vemos que a escola no Brasil sempre esteve atrelada aos interesses do Estado (da classe dominante), ela é dependente dele existindo como mais uma instuição que contribui para sua perpetuação, sua sustentação.

No nosso caso, esse Estado é Capitalista, ou seja um Estado que é dividido em classes e sustentado pela exploração do trabalhador (empregado) em prol do lucro do patrão, baseado na dominação da classe dos possuidores sobre a dos

despossuídos dos meios de produção.

O Estado, ou melhor, a classe dominante se utiliza da escola (e não só da escola) para oficial e sistematicamente ministrar a "sua" educação, difundindo, perpetuando, reproduzindo os valores que lhe interessam e beneficiam como sendo os válidos, verdadeiros, superiores e se possível, os únicos, para assim, através dessas idéias que legitimam sua dominação, garantir a sua hegemonia na sociedade.

Para se sustentar, a classe dominante, através de todos os seus serviços, negam os valores da maioria da população, que, como sabemos, é negra; logo, o racismo é uma das ideologias de dominação de que a classe dominante se utiliza para se "dar bem" às nossas custas.

Antes de mergulharmos no racismo dentro da escola é bom dizer que é através do ensino (e não só do ensino) que nessa instituição a reprodução vai se dar. O ensino vem sendo uma prática de dominação, porque nega o saber do outro, nega o aluno – que é visto como o que nada sabe ou o que sabe o que não interessa, pois é menor, inferior e nega o professor, que é visto como um instrumento reprodutor. Se ambos vão ou não se sujeitar a essa expectativa dos poderosos é outra história.

A escola é a instituição e o ensino é a prática que predominantemente, vai se dar nessa instituição.

A escola tem sua estrutura montada de maneira a possibilitar a reprodução de todas as formas de dominação

desejadas. E é através das práticas do ensino que essas formas vão ser vividas, exercidas consciente ou inconsciente.

Quando a gente pensa em escola, certamente surge a imagem dum prédio, mas o que a define são as práticas e/ou os seus efeitos que lá ocorrem. Um prédio pode ser moradia, hospital, teatro, etc., mas o que o define é o que é exercido no seu interior. No caso da escola, o que a define são as práticas de ensino/aprendizagem.

O Estado tutela a escola, sistematiza sua organização, a estrutura e funcionamento do ensino em todos os níveis, bem como se encarrega do controle disso. Para constatar isto é só ver: o Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos Federais e Estaduais de Educação, a obrigatoriedade escolar de 7 aos 14 anos, as leis de diretrizes e bases da educação nacional, os pareceres, decretos, os fiscais de ensino, o supervisor e o orientador educacional, o diretor... e por aí vai.

Em síntese, o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado, para quem, para que, quando, onde... já estão de forma declarada e/ou oculta determinados pelo sistema. Pelo menos, esse é o desejo da classe dominante.

III - A REPRODUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA

Antes de refletirmos sobre esse item, vamos pensar sobre as questões abaixo:

QUEM SÃO AS CRIANÇAS QUE NA SUA MAIORIA...

... são consideradas imaturas para aprender a ler?

... são reprovadas na 1a. série é por isso repententes por 2, 3, 4, ... anos?

... estão "atrasados" em relação ao período regulamentar de escolarização?

... logo de início são evadidos da Escola?

... são consideradas "problemas" na Escola?

... não têm com quem estudar em casa?

... têm que trabalhar no período de obrigatoriedade escolar?

Será necessário dizer que são as nossas crianças?

AS CRIANÇAS NEGRAS? Por isso, dentre outras coisas, é ingenuidade achar que se pode mudar a escola, sem tocar na questão racial, na questão do negro.

A escola foi pensada e estruturada para uma criança idealizada por uma elite eurocentrista, para uma criança cuja vida na Escola não se choca em valores e expectativas com a vida extra-escolar, para uma criança que tem quem a acompanhe nos estudos (deveres de casa), que tem casa, comida e roupa lavada, etc. Logo a Escola vai negar tudo o que difere desse seu ideal de hegemonia branca, ou considerar as diferenças como anomalias, anormalidades e assim tentar submeter ao seu jugo todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O racismo, como todas as outras ideologias de dominação, vai ser reproduzido na Escola, através da negação do aluno e do professor, negação da sua história, da sua

vida, dos seus modos de ser, pensar e agir, se expressar que são tidos como inferiores ao do branco (classe dominante) e por isso passíveis de submissão, de serem esquecidos e calados.

A Escola (para não dizer os que a idealiza, coordena e organiza a nível de cúpula) sabe da sua total incompetência para lidar com as nossas crianças, com a criança negra, mesmo para dominá-la. Sabe, também que não lhe interessa conhecê-las e sabe mais ainda que não é eficaz declarar explicitamente o seu caráter opressor, não libertador. Por isso, é tão difícil lutar contra essa Escola elitista, racista... O seu discurso, exceto nas entrelinhas, não tem nada que a desabone. As práticas que exerce são recheadas de "amor", "carinho", "abnegação", pela "vocaçãõ", pela "boa intensão". Como lutar contra o "amor"? É muito mais difícil — sem dúvidas, lutar contra o que seduz, envolve e encanta.

Por exemplo, é muito difundida e aceita hoje em dia, a idéia de que precisamos ao ensinar partir da realidade da criança, ampliar-lhe o universo, passando-lhe o saber historicamente construído, ou seja, partir da sua cultura porém não se limitando a ela.

Será que o nosso saber, (a nossa cultura) não é historicamente construído? É limitado? Ou isso é mais uma desculpa para nos "dar" a cultura do dominante?

Acreditamos, nesse caso, estar diante de um discurso "catequista", tipo: — "vamos primeiro ser aceitos e

depois a gente domina, anula". - "Vamos primeiro encantá-lo, adoçar-lhe a boca, depois quando ela (a criança ou aluno) estiver dependendo do nosso açúcar, a gente 'deita e rola'".

Não quero com isso negar, repudiar o valor da troca, da pedagogia como prática da liberdade e sim a dominação, a alienação.

Existe alguém mais 'encantado' que o Professor?
A sua cultura?

Essa tentativa de submeter o outro, nesse caso o negro, se concretiza na Escola através das práticas as mais diversas, como:

. Controle do Espaço - A disposição das carteiras impede que os alunos se vejam de frente. O professor é o único que vê a todos de frente, e o único que é visto de frente por todos. Ele tem o controle do todo, o poder de vigiar e punir; é a autoridade máxima onisciente.

. Controle da fala - O aluno só pode falar QUANDO e COMO o mestre mandar. A maneira do aluno falar é negada, reprimida, silenciada. Falar "certo" é falar como fala a classe dominante. Ninguém lembra que todas as formas de falar são válidas e que não existe o falar certo ou errado. O critério que determina o que é falar certo/falar errado é dado em função de quem detém o poder.

Quem nunca soube de algum professor que ao ouvir o aluno falar de forma diferente da classe dominante, o reprimiu dizendo: "Não é assim que se fala, é assado"?

. Controle do Corpo - A Escola tenta controlar os corpos através dos modos de andar, de se locomover nos seus espaços, de pegar no talher, no lápis, de sentar na cadeira; da padronização e uniformização das condutas.

Quem é professor primário, certamente, já ouviu ou falou: "Essas crianças precisam de hábitos e atitudes! Elas não têm valores!"

Advinhem quem são essas crianças sem hábitos, atitudes e valores para a Escola? Quem são as crianças que têm sua história negada?

Se você respondeu, as crianças negras na sua maioria, parabéns! Você acertou!

Se para a Escola nossas crianças não tem valores, hábitos e atitudes, advinhe de quem são os valores, hábitos e atitudes que ela tem que enculcar-lhes?

. Discurso da Igualdade - A Escola diz - "Todos aqui são iguais, não tem essa de brancos, pretos, amarelos, pobres, ricos, bonitos e feios..."

'Esquece que homens são diferentes. E negando as diferenças trabalha em cima do padrão da minoria que decide os seus rumos.

. Adoção de livros didáticos que colocam o negro como inferior, dócil, passivo, subalterno, folclórico, etc. E utilização acrítica da literatura infantil e juvenil, que na sua maioria reproduz o racismo.

. Omissão da História do Negro - das nossas lu-

tas dos nossos heróis...

Tudo sobre nós que é contado é incompleto, este - reotipado (ou quase tudo).

Será que uma maioria, até mesmo de professores ne gros, conhecem a história da África, do negro no Brasil, quem são os nossos Heróis, quais foram e são as nossas lutas?

COMO ENSINAR O QUE SE DESCONHECE?

. Controle da Normalidade - Essa prática se dá principalmente através dos testes, provas, fichas de avaliação e observação e da 'sensibilidade' do professor.

Quem cria as diretrizes básicas da avaliação que pode aprovar ou reprovar o aluno?

Quais são os critérios dessa avaliação?

De onde surgiu a idéia de que as nossas crianças (elas falam de crianças de classe popular) não podem tirar conceito A (o conceito máximo) mesmo que acertem todo o teste, enquanto que o conceito E (o mais baixo) pode ser comum?

E quando se avalia a sócio-afetividade dos alunos, que além de ser avaliada pode ter peso e tem de forma declarada ou não, sobre o conceito final, o que aprova ou reprova?

Dentro dessa avaliação sócio-afetiva destacam-se itens para serem marcados com SIM, NÃO ou ÀS VEZES, ou de outra forma qualquer, como: equilíbrio emocional, espírito de liderança, espírito crítico, pontualidade, criatividade, participação, assiduidade, respeito às regras do grupo, etc.

Itens que são antagônicos à essa Escola, bem como nunca foram vivenciados, estimulados.

. Estímulo do Individualismo, da competição, do silêncio, da ordem, da obediência servil... Em suma, essas práticas tanto podem ser veladas como declaradas e certamente todo negro que já foi aluno inúmeros exemplos de práticas discriminatórias na Escola.

IV - EFEITOS DA REPRODUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA

As práticas racistas produzem efeitos muito destrutivos ao nível social, pois atrasam o processo revolucionário, os ex e os alunos terão dificuldade de dialogar, de trocar, de compartilhar, de criticar; ao nível psicológico pois eles podem tender a se negar, a não se gostar, a ter vergonha de si e dos seus irmãos...

De forma sistemática diríamos que os efeitos do racismo são os mais variados e até contraditórios. Vamos citar alguns que reforça:

. Sentimento de inferioridade - A criança sente vergonha de si, da sua vida, ... Vai, assim se auto-negar.

Isso pode levá-lo a se afastar dos seus irmãos negros e a assumir o papel que o racismo lhe impõe, na esperança de ser aceita - a submissão ao que lhe é imposto.

. Fuga ao conflito - A criança e ex-aluno tende a evitar todo e qualquer conflito, discussão, o que o impede de crescer, trocar idéias, de se posicionar, de defender suas opiniões.

Pode ou se rebelar contra essa ordem de coisas, sendo tida como a "desadaptada", a agressiva, a violenta, "marginal do futuro", ou pode se alienar de tudo isso, sendo tida como a 'apática', 'desligada'. Em ambos os casos, dentro da linguagem da Escola, a criança 'problema'.

Como efeito temos, também, a diminuição do potencial criativo, crítico, inovador, transformador.

Pode se tornar, se a Escola cumprir o seu papel oculto, um elemento anti-revolucionário.

O professor também está submetido às práticas de dominação. Ele recebe ordens, treinamentos, modelos (sugestões) de exercício, má formação profissional. É regido pela burocracia estatal através de pareceres, decretos, leis, etc. oriundos do Ministério de Educação, das Secretarias de Educação, dos Conselhos de Educação, está sob o olhar do supervisor, sob a coordenação do Diretor... Enfim, ele é preparado, é controlado para ser um inculcar das ideolo - gias de dominação.

Os efeitos dessa sujeição à dominação são basicamente os mesmos aos quais os alunos ficam submetidos, sendo que com o professor o processo deve ser mais elaborado (se ele for negro, mais ainda) pois, além do caminho da auto-negação, ele contribui e trabalha para a classe dominante no sentido de reproduzir essa negação através de sua prática profissional.

É claro que para um professor que comprometido com a libertação, com a luta contra a opressão, trabalhar numa

instituição conservadora, opressora, aprisionadora com a Escola é doloroso. E aí aflora a tendência a se pegar as honrosas exerceções de práticas pedagógicas para dizer que as coisas não são bem assim, que a escola é democrática, justa, se preocupa em valorizar o aluno em todos os seus aspectos, blá, blá, blá ...

Nós, negros, já estamos acostumados a ouvir essas alegações, pois quando denunciemos o racismo na sociedade, algumas pessoas, por exemplo, citam Pelé como a negação de que existe racismo na sociedade brasileira.

Realmente, é inquietante para nós, educadores negros, que questionamos e refletimos sobre a nossa prática, nos vemos de repente, reproduzindo o discurso dos poderosos, da dominação, da sujeição, do autoritarismo, negando até, as vezes, a nossa negritude. Mas é justamente essa indignação, revolta que será a mola impulsional, estimuladora à luta pela transformação da Escola.

Negar-lhe a função reprodutora, inculcadora de valores e idéias que diminuem o negro, a mulher, o índio, o trabalhador, o velho ... é não poder olhar dentro e em volta da escola, é não se dar conta da contradição da nossa prática, da nossa realidade educacional. É então, contribuir para a permanência desse Estado racista, classista, elitista.

VI - CONCLUSÃO

Felizmente, a Escola, como a sociedade contraditória, não é estática, os fatos não se dão de forma rígida,

linear, as coisas mudam, evoluem, regridem e ação do homem, a nossa ação é determinante para essas transformações. Porém, no caso específico da Escola existente, vem sempre a reboque da sociedade, está quase sempre defasada em relação a vida, pois quando consegue sistematizar suas diretrizes e bases de estrutura e funcionamento, a realidade já está lá na frente.

O que importa, realmente, é que como na sociedade, nas escolas sempre existirão os que dominam, os que se sujeitam e os que lutam contra a dominação; os oprimidos, os opressores e os que se rebelam contra a opressão; os conservadores e os que querem e lutam pela transformação.

E por acreditar na possibilidade de uma Escola justa, que atenda aos interesses e necessidades das massas, logo, por acreditar que essa estrutura social baseada na exploração, na dominação, no racismo, no machismo, na competição, na discriminação do trabalho manual, pode mudar, pode ser desmontada, em prol de outra voltada verdadeiramente para os interesses reais da população, é que estamos aqui, nesse Encontro, tentando enquanto educadores nos articular/organizar para que juntos (uma andorinha só não faz verão) possamos ter uma prática de luta eficaz.

Consideramos que uma vez articulados e conhecendo mais a fundo quais são na Escola os fatores de mobilização, ou seja, os fatores que são fortes o suficiente para nos unir, nos envolver, nos aproximar dos alunos, dos pais dos alunos, e de nossos companheiros professores, um passo im-

portante para a nossa luta terá sido dado.

Acreditamos que para esse passo ser dado é imprescindível que a escola seja um espaço de discussão, onde o aluno não só ouça como também seja ouvido, onde os pais e responsáveis, professores e demais profissionais possam ouvir e falar e juntos decidir os rumos da escola, que só assim serão a expressão do desejo de toda a comunidade escolar.

Outros fatores de mobilização certamente serão descobertos com uma prática democrática, no encontro, no confronto, no debate.

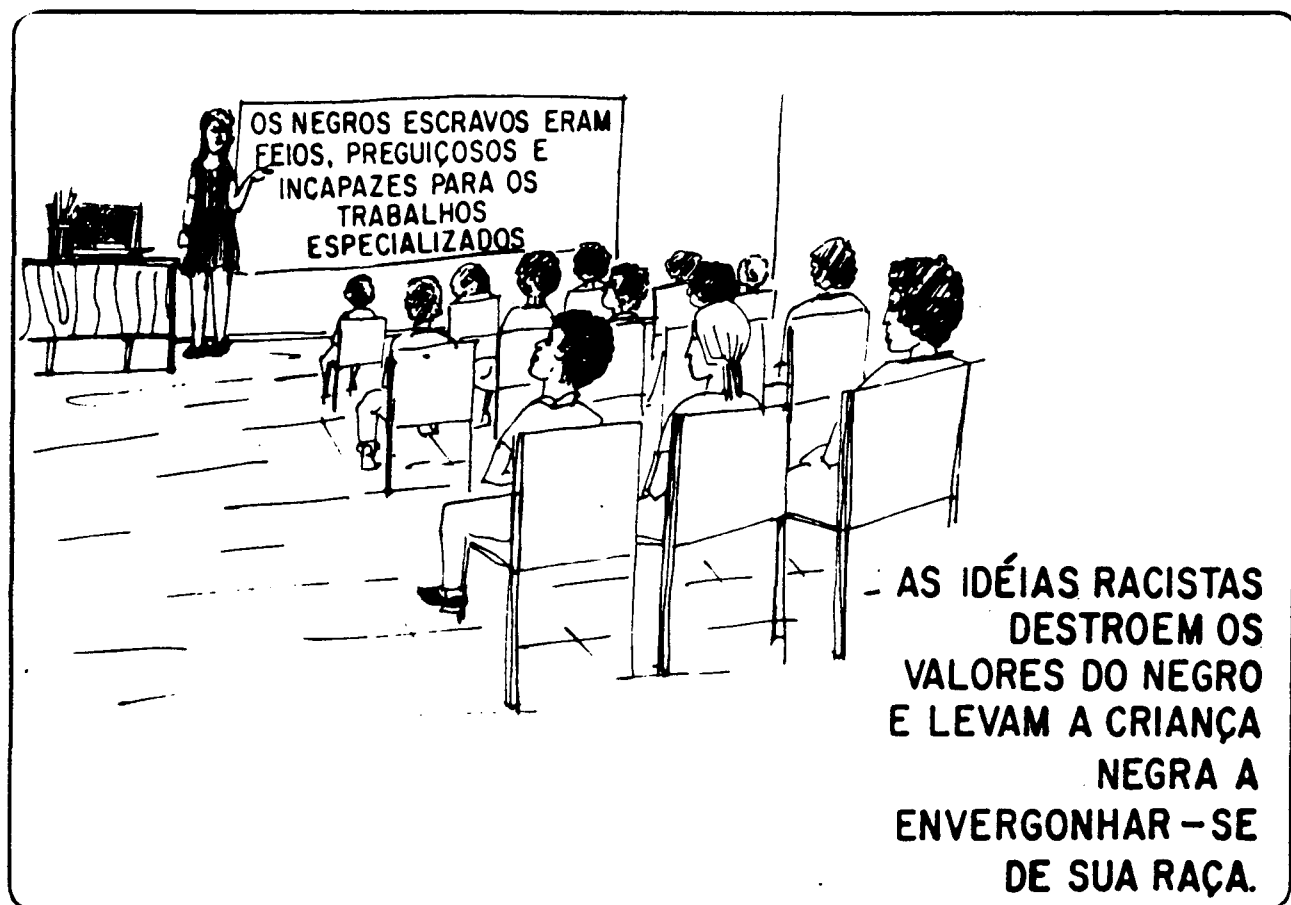
É fundamental que enquanto educadores, mais do que professores aceitemos o desafio de conhecer a nossa realidade a fundo, a nossa história, a história do negro, a história da África, das nossas lutas de libertação e contar essa história, divulgá-la militantemente.

O nosso convite é fazer deste momento, um momento de troca, de escuta e de descoberta de caminhos nos quais juntos não só enquanto educadores, mas enquanto negros triharemos para fazer uma luta cultural no sentido de subverter os valores culturais que dominam a sociedade, uma luta cultural e libertadora. Enquanto negros, porque a nossa luta deve extrapolar os limites da instituição Escola, os limites da nossa profissão, pois além de mudar a escola queremos transformar a sociedade. Enquanto negros, porque o ato pedagógico não é monopólio do professor e sim da vida, que por si só é pedagógica.

Novembro de 1986

Gravuras: Situação de Racismo

a) VIA ESCOLA



i - Criação, textos - Pedrina de Deus
Desenhos e arte - Luis Carlos Dias
Direitos autorais - IPCN

Um exemplo de preconceito

Em Minas Gerais uma cartilha comemorativa ao centenário da Lei Áurea mostra o seu racismo. E acaba sendo recolhida.

Luiz Alberto Gonçalves

A tentativa de se transformar as comemorações episódicas do 13 de maio em uma proposta pedagógica mais consistente, a nível de sistema público de ensino, acabou, infelizmente, produzindo um documento de idéias racistas, com o objetivo de orientar o trabalho das escolas, durante as comemorações do centenário da assinatura da Lei Áurea. Trata-se do documento elaborado pela Comissão de Moral e Civismo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

O Movimento Negro conseguiu, junto à autoridade educacional do Estado, impedir a circulação do referido documento, provocando, inclusive, a destituição da Comissão de Moral e Civismo. Porém, o fato de se retirar o mesmo das escolas não garante que os alunos estejam protegidos das humilhações e dos preconceitos. Nada do que se lê no documento da extinta Comissão de Moral e Civismo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais é novo. Há muito, nas escolas, se reproduzem quase todos os preconceitos e estereótipos que, nele, se encon-



tram. Vale aqui comentar alguns deles.

Racismo de fundo religioso

Na apresentação do documento da extinta Comissão de Moral e Civismo, o leitor se depara com um desenho no qual uma mãozinha negra busca, acima de si, uma outra mãozinha branca, possivelmente com a esperança de ser puxada para o alto. E como não podia faltar, esboça-se, na mesma página do expressivo desenho, um versinho singelo — a quinta-essência do racismo brasileiro — no qual se abominam os “brancos pretos da vida” e se exaltam “os pretos de alma branca”.

Ainda nessa linha de preconceito racial de fundo religioso, há uma outra preciosidade, uma “pérola” da literatura popular. Trata-se da criação dos

homens, por Deus. Em uma das versões, Deus criou os homens negros. Estes, não satisfeitos com sua cor, decidem fazer um pacto com o Criador para ficarem brancos. Deus lhes impõe um sacrifício: conseguiriam tal intento caso atravessassem um rio de água fria como gelo e de ultrapassagem perigosa. Os que tiveram coragem — leia-se fé — conseguiram. Os outros? Tiveram que se conformar com a cor.

A outra versão é mais grave: nesta, Deus criou o homem branco, e o Diabo, com inveja, fez o homem negro. O diabo, desgostoso com a criatura que fez, deu-lhe um soco no nariz, achatando-o, e, em seguida, acariciou-lhe a cabeça, daí o cabelo pixaim. Como estas, há outras sugestões de textos, no documento, que reforçam os preconceitos raciais, com base na religião.

Lutar contra estes, na escola, pressupõe um esforço muito maior do que fazer do Centenário da Abolição um grande momento de reflexão sobre a condição de vida dos negros, no Brasil. Isto é importante, pois conscientiza e transforma, mas não é suficiente.

Luiz Alberto Gonçalves é professor e militante do Movimento Negro Unificado

Movimento Negro denuncia o racismo

N o momento em que toda a comunidade escolar encontra-se mobilizada em torno do Congresso Mineiro de Educação, nada mais oportuno que trazer ao seio dos debates um tema-problema-social dos mais relevantes: Educação e Racismo.

Dentre as propagandas do Congresso uma nos chamou a atenção, aquela que se refere a tirar a educação do quadro negro onde ela se encontra (?). Percebemos por trás da mensagem uma clara conotação racista muito difundida na nossa sociedade e que é vivamente transmitida nos textos escolares. Aceitando como premissa que um dos objetivos do Congresso é debater amplamente e abrir espaço democrático para um processo longo de reeducação e mudança de comportamento em relação à realidade brasileira, propomos levantar algumas questões para reflexão da comunidade escolar.

Que significa tirar a educação do quadro negro onde ela se encontra? Que significa dizer "o quadro negro da educação mineira"? Algumas pessoas poderão dizer, "não há preconceito nisso, é uma forma de falar, sempre a gente se expressou assim, vocês estão vendo fantasmas, o quadro negro é sinônimo de escuridão, de falta de referências, queremos criar referências para a educação, traçar caminhos, é nesse sentido que estamos discutindo a educação e foi isso que motivou a elaboração da mensagem...".

Ora, ora, a coisa é mais ampla! Na sociedade brasileira essas expressões transmitem uma nítida conotação de discriminação racial. Fazem parte de um conjunto de estereótipos nacionais sobre os negros. Todo estereótipo envolve um julgamento de valor. Os estereótipos raciais são sempre desfavoráveis aos grupos sociais aos quais se referem. Em relação ao negro são sempre sinônimos de inferioridade, de ruindade, de desgraça: "a coisa está preta"... "esta crise é a mais negra da história do Brasil"... Isto é uma constante nos meios de comunicação, nos textos escolares e em muitas obras da literatura brasileira. O racismo na prática pedagógica é ambivalente, sendo feito ao mesmo tempo com hostilidade e também de forma aberta. Um exemplo disso é o texto "A GIRAFÁ BRANCA" do livro Nos Domínios da Linguagem, da 5.ª série, cujos autores são Orlando Bianchini e Maria Antonieta Cunha (Editora F.T.D.).

"A girafa branca, raridade ainda encontrada na fauna do Quênia. A girafa branca sofre a discriminação de toda a manada. Mal-vista e mal-amada, segue as outras de longe. É repelida o tempo todo pelas girafas comuns, cobertas de belas rindas da espécie. A girafa possui olhos grandes e escuros, mas nem esses olhos sombrios e meigos comovem seus companheiros de manada. Que também não se enternecem com o fato de que ela possui língua imensa e azul escura, como qualquer outra girafa. É branca, e por isso uma verdadeira ovelha negra da família. Apenas duas ou três companheiras mais avançadas a aceitam. Com restrições (Notícia da revista Manchete, Rio de Janeiro — Outubro de 1977).

Outra preciosidade que perpetua o estereótipo e "faz a cabeça" da criança, tanto branca como negra, porque na primeira incute-se sentimento de superioridade e na segunda, o de inferioridade, é o texto de Orígenes Lessa no livro Atividades de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, da 7.ª série e cujo autor é Sargento (Editora IBEP).

Na página 58: "os dois garotos brincam na praia. Um branquinho, queimado de sol, olhos claros, quase negro de tamanho sol toda manhã. O outro, negrinho retinto de avós de senzala, de família no morro. O primeiro traz a bola, o segundo traz jojo. O primeiro é bem nutrido, atestado vivo de que caldo de vitamina batido no liquidificador é mesmo bom. O segundo é fino e sujo, os dentes inexplicavelmente claros e fortes, o riso irreverente, a garofinha de areia sempre renovada nas peles da praia. Inseparáveis na pelada — Paulinho arma o jojo, Jorginho apanha o couro e arremata de maneira inapetível — uma funda realidade os separa em: tuxão mas. Nunca se entenderem. Porque Paulinho é importante, Jorginho um cotado".

Na página 59 continua:

"O meu pai tem retrato no jornal, o teu não tem, tal! E quando Jorginho pula vitorioso. Dessa vez tem resposta. Retira do bolso do calção rasgado um pedaço amarranhado de jornal. Exibe o peito cheio, orgulhoso no olhar.

— Isso não! O meu também tem. E em tom de desafio, irretróquível: — Tu pensa que é só teu pai que é ladrão?"

Uma leitura simples revela uma série de "marcas" raciais, o negro: bom de bola, favelado, subnutrido, sujo, ladrão e o branco: importante, dono do poder. É importante que se diga que essas "marcas" fazem parte do conteúdo sócio-econômico que mantém o negro marginalizado desde os tempos da escravidão.

racismo

Esta matéria foi produzida pelo MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DE MINAS, através de sua comissão de educadores, onde analisam "o racismo na prática pedagógica" e o emprego das expressões "negro" e "preto" na literatura brasileira. Dentro de sua linha democrática, pois pretende ser um canal de divulgação de todas as correntes de pensamento, o "JORNAL DA EDUCAÇÃO" publica o trabalho na íntegra.

Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está.

Para o Movimento Negro Unificado, este cartaz é racista

NOTA DO EDITOR: No que se refere à campanha promocional do Congresso, quando uma das peças dizia: "Vamos tirar a Educação do quadro negro em que ela está", julgamos ser apenas uma questão de semântica. Mesmo porque, a palavra "negro" não é propriedade de nenhuma raça e significa, apenas, ausência de luz, segundo o nosso entendimento, embora o Movimento Negro Unificado tenha o direito de discordar.

Na justificativa para a prática do racismo, o texto "Os antigos escravos" de Graciliano Ramos, publicado no livro nos Domínios da Linguagem para 8.ª série, de Maria Antonieta Cunha e Orlando Bianchini (Editora F.T.D.), expressa singelamente:

"Deus, Nosso Senhor, como seus poderes, divisa as criaturas em senhores e escravos".
"Escravos, tinham a certeza de que não lhes faltaria um pedaço de bacalhau, uma esteira na senzala e a roupa de beata com que se vestiam; livres necessitavam: prover-se dessas coisas e não se achavam aptos para obtê-las".

Há muitos anos, o líder negro americano Martin Luther King explicava que desde criança, o negro é levado a aceitar e incorporar que tudo o que é ruim é negro, tudo o que dá medo é negro, tudo o que dá azar é negro (o gato preto por exemplo); o que é triste é negro (o luto por exemplo) etc. O ensino em nosso País é muito ilustrativo desses exemplos do mestre Luther King. Na peça "A Bruzuiha que era Boa" de Maria Clara Machado isto se constata tranquilamente. A peça está publicada no livro como ensinar Literatura Infantil, autora Maria Antonieta Cunha (Editora Cultural Brasileira Ltda.).

Na página 137:

"Angela, a bruzuiha loura que não sabe fazer maldades, faz um exame com o Bruzo, o por feticheiro do mundo, que se considera o dono de tudo, e não admite ser contrariado. Só passando neste exame poderá ser considerada bruzuiha de verdade.

Bruzo:

Por que os cabelos desta bruna são esquisitos?

Bruza-Chefe: Ela nasceu assim, sua Ruindade.

Bruzo: Muito estranho isto. É preciso pintá-la com suco de asa de urubu cansado".

Na página 138:

Bruzo: Você sabe qual é o prêmio para quem não passar nos exames?

Bruzuiha Angela: Ficar presa na Torre de Piche e nunca poder voar na vassoura a jato.

O livro Brasil, minha pátria, de Theobaldo Miranda Santos (Livraria Agr Editora), ao descrever a lenda do Saci Pererê relata:

"O Saci Pererê é um pretrinho de uma perna só, barrigudinho, de olhos cor de fogo. Tem as mãos furadas, um nariz de socó e as orelhas de morango. Vive a pular, fumando um cachimbo de barro e com uma carapuça vermelha na cabeça. Quando anoitece, persegue os animais e ataca os homens nas estradas".

Podemos citar centenas de exemplos de textos que contém forte conteúdo racista. Sempre associando o negro ao mágico perigoso, malicioso, preguiçoso, a ser um animal sensual e sexual, a literatura tem em Bernardo Guimarães um especialista em discriminação racial. Na sua famosa obra A Escrava Isaura há a seguinte frase:

"Já que tive a desgraça de nascer cativo, não era melhor que tivesse nascido bruto e disforme como os mais vil das negras?".

Em Gregório de Matos a poesia é agressiva:

"Tem sangue de carapeta
Sem estoragão do Congo
Cheirar-me a roupa a mondonga
É citar de perfeição".

Surtem então várias questões importantes: por que tantos textos racistas? por que esse reforço de estereótipos em cima das crianças? por que essa prática pedagógica que leva à multiplicação da discriminação racial? por que não se introduz a verdadeira história do negro brasileiro no ensino e a história da África? é os textos de língua portuguesa feitos por autores africanos?

É evidente que existe um conjunto de fatores que fazem parte de um complexo de dominação maior, que passa pelo controle racial tendo na educação seu principal reforço. O preconceito é cotidianamente recriado pelas relações sociais contemporâneas: nas escolas, escritórios, fábricas. Na exclusão e que são submetidos em termos de emprego e renda. De acordo com o Censo Demográfico de 1980, há 46% de negros sem ou com menos de 1 ano de instrução. A proporção de pessoas negras com rendimentos até de um salário mínimo é de 46%. Tudo isto configura uma situação de discriminação racial que se é óbvia nos textos escolares como ficou demonstrado nesta reflexão, perpetua-se em função da exclusão sócio-econômica da população negra. Consideramos que a constatação é fundamental para alimentar a reflexão crítica da comunidade escolar. Agora, não queremos ficar só aqui. Propomos um debate amplo nos estabelecimentos escolares sobre a problemática racial, desde já nos posicionando, em defesa da inclusão da história da África e do negro brasileiro nos currículos escolares. A melhor forma de iniciar um processo de reeducação é começar a desmistificar o mito da democracia racial, condenando toda manifestação, aberta ou não, de discriminação racial.

A violência nossa de cada dia. Da série "Esta história eu não conhecia". Mazza Edições. Belo Horizonte, s/d.p. 14.

Educação Religiosa

6.1 - Elementos subsidiários para a Educação Religiosa

A Educação Religiosa, como componente integrante do processo educativo, deve estar inserida, ativa e criticamente, na proposta curricular. Não é um fim em si mesma, instrumento que é da Educação Geral, não podendo ser, assim, um simples complemento, como se fora um adorno descartável. O elemento religioso é intrínseco à própria natureza humana e, assim, gerador também do fato histórico que não pode ser negligenciado, principalmente num processo democrático, que pretende atingir o aluno em todas as suas dimensões.

Propovendo a interação à vida, a Educação Religiosa deve, portanto, co-participar na criação de situações para uma experiência do Homem, para uma experiência de Deus, respeito à tradição familiar, à liberdade, à crença, o direito e o dever do aluno. Deve contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, para a percepção global da realidade e da pluralidade dos fatos e acontecimentos.

Cremos, além disso, que a vivência de valores que o Ensino Religioso propõe, como a fraternidade, a justiça, o respeito ao bem comum, o perdão, a misericórdia, o espírito de participação e de partilha, a criatividade e o espírito fraterno pela causa dos desfavorecidos, é um dos caminhos que ajudarão no processo de formação vivencial do aluno, contribuindo para a construção de um mundo melhor.

Na presente proposta constam as Religiões Católica, Evangélica e Judaica, credenciadas oficialmente, por atenderem aos seguintes quesitos:

- têm como responsável uma entidade religiosa representativa, com personalidade jurídica;
- possuem um credo definido;
- têm um culto dirigido a Deus;
- não praticam medicina ilegal;
- respeitam a higiene física e psíquica;
- respeitam a lei natural;
- respeitam as crenças religiosas alheias.

Para os cristãos, de modo geral, o centro gerador de toda proposta em Educação Religiosa é a Bíblia; para os judeus, a Torah. Para os evangélicos, em particular, a Sagrada

Escritura é a única regra de fé e prática, enquanto, para os católicos, está ao lado da Tradição e do Magistério da Igreja.

A partir destes pontos é que se reflete e discute em sala de aula, entendendo que textos e eventos propostos pelas várias disciplinas, ou pela Coordenação Pedagógica, que visem a dar maior unidade organicidade ao saber/conteúdo que é levado aos alunos, devem merecer da Educação Religiosa um apoio e participação que não fiquem apenas a nível de apoio moral, nem tão pouco se reduza à condição de tarefa no processo de trabalho.

Como componente curricular, a Educação Religiosa tem uma ótica específica de tratar os assuntos e permite uma forma mais livre, criativa e crítica de abordá-los. Esta prática se fundamenta no relacionamento do homem em três planos: como filho, com Deus; como irmão, com o outro; como senhor com a Natureza.

Para que tudo isto realmente ocorra, entre outros métodos, destaca-se o método "Ver-Julgar-Agir e Celebrar" e de Dinâmicas de Grupo, em que o aluno tenha de pensar, refletir, pesquisar para emitir opinião, e se posicionar diante dos fatos, acontecimentos e outras situações de vida a que seja chamado a debater.

Entretanto, no que se refere aos conceitos-chave, em se tratando de religião, há de se convir que eles serão sempre os mesmos, enquanto correspondem ao núcleo do conteúdo fixo de cada religião. Eles, portanto, são, ao mesmo tempo, geradores de outros conteúdos.

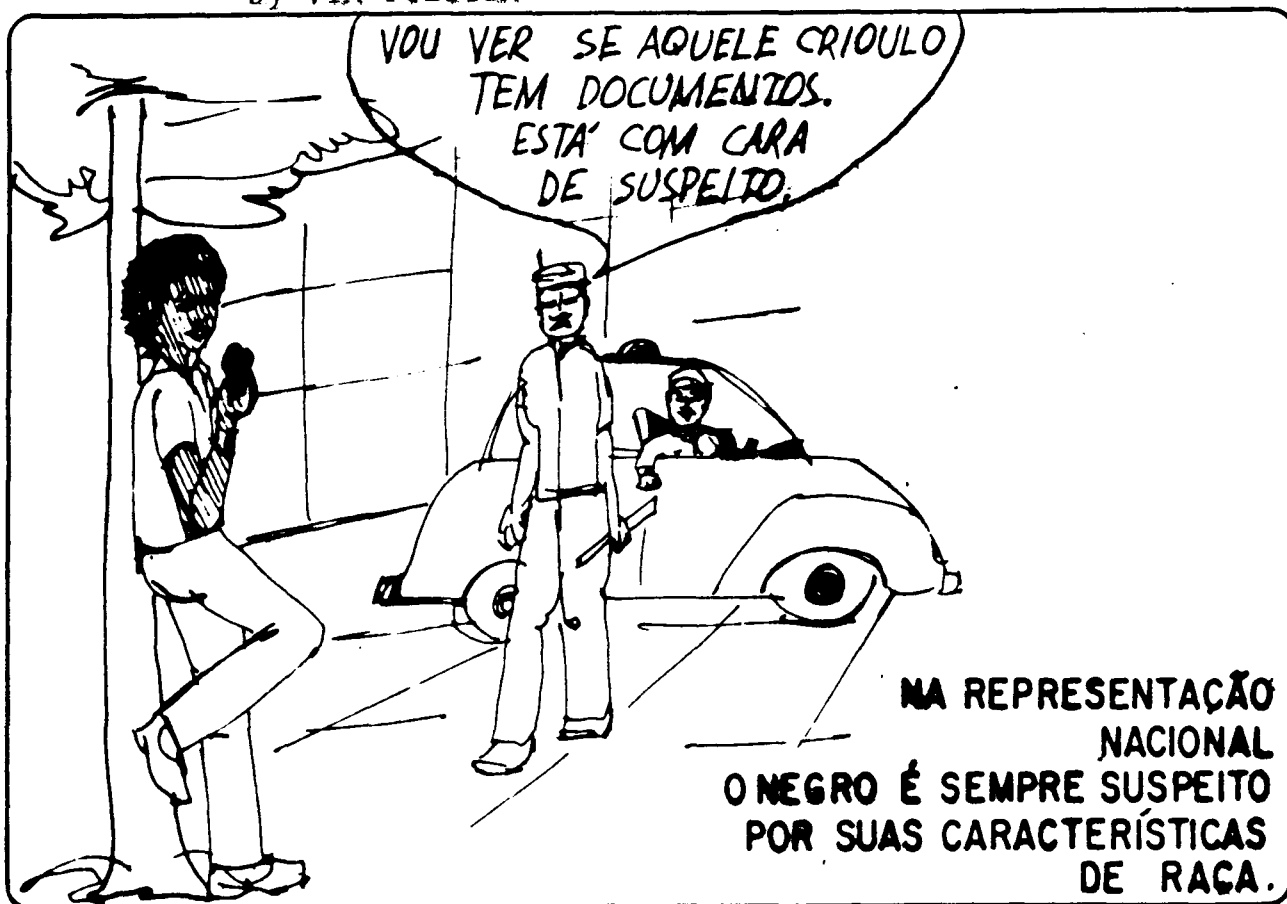
Os objetivos traduzem o que devemos proporcionar ao aluno, certos de que religião deve supor a experiência individual, o que justifica, ou não, o uso da seriação.

Em princípio, a seriação não é possível em Religião, a não ser como conteúdo programático. Os evangélicos diriam que não há uma idade específica para a aceitação do Cristo, porque é uma experiência de resposta ao chamado de Deus. Os católicos, por sua vez, afirmariam que o engajamento religioso se faz num processo a partir do Batismo. Os judeus têm na Religião a base de sua cultura.

Os conceitos-chave - REVELAÇÃO, ALIANÇA, REDEENÇÃO (este só para os cristãos)-expressam o que o Ensino Religioso pretende transmitir, de acordo com a cultura brasileira, oportunizando uma opção de vida.

- osso é qubo -

b) VIA POLÍCIA





PM prende e leva favelados pelo pescoço

Só faltavam os grilhões nos pés. No mais, a cena parecia uma gravura colonial: vários homens, todos negros, amarrados uns aos outros com cordas nos pescoços, caminhavam em fila como se fossem escravos, ao fim de uma batida da PM nos morros da Coroa e Cachoeira Grande, no Engenho Novo. "Não temos algemas para todos. Por isso, tivemos que coagi-los psicologicamente", explicou um tenente.

Indiferente às vaías, os soldados agiam como se a prática fosse rotineira, enquanto as mães, mulheres e irmãs dos suspeitos agitavam suas carteiras profissionais, para mostrar que eram trabalhadoras. (Pá-
(JORNAL DO BRASIL, 30/setembro/1983)

PM e PE transformam Av. Presidente Vargas em praça de guerra

Exército mostra a cor do racismo

Fotos Wilson Alves

A informação de que os idealizadores da "Marcha contra a farsa da Abolição" tomariam simbolicamente o Pantheon do Duque de Caxias, em frente a sede do Comando Militar do Leste, na Presidente Vargas, foi o suficiente para que o Exército colocasse suas tropas na rua, acionasse as da PM e mostrasse a cor do racismo. Mais de 210 homens, além de tanques desfilando pela Avenida Brasil, na pista de descida ao centro da cidade, assustaram e cariocas. Em nota oficial emitida pelo Comando Militar do Leste, a justificativa para o aparato foi a de garantir a integridade física das instalações militares da localidade e do Pantheon, onde repousam as cinzas do patrono da Força que, no sentido literal da palavra, ocupou as calçadas da principal avenida do centro com uniformes de choque e baionetas.

Uma verdadeira operação de guerra, montada pelas polícias civil e militar em conjunto com o Exército Brasileiro, impediu, ontem, que a passeata Contra a Farsa da Abolição, organizada pelos movimentos negros, seguisse o itinerário previsto. A manifestação - que chegou a reunir quase 10 mil pessoas segundo os organizadores da manifestação - seguiria pela Presidente Vargas, da Candelária até a Praça Onze, passando pelo Pantheon de Caxias e pela Central do Brasil. Mas a presença de cerca de mil homens, entre policiais civis e militares, batalhão de choque da PM, polícia federal e soldados do exército, armados de cassetetes, baionetas e metralhadoras, forçou os manifestantes a interromperem a caminhada.

Ainda na concentração, por volta das 17hs., os organizadores haviam decidido seguir "até onde o racismo deixasse". Logo ficou claro que não iriam muito longe: a passeata, que começou a se movimentar já no finalzinho da tarde, foi obrigada a parar às 18:30hs. diante de centenas de policiais e soldados que formavam um cordão de isolamento na

altura da Biblioteca Estadual. Alguns militantes negros insistiam em seguir em frente, mas as lideranças temiam pela grande quantidade de mulheres e crianças presentes. Decidiu-se, então, transformar a passeata em um comício, em frente a região da Saara.

Segundo o Comando Militar do Leste, que distribuiu nota oficial no começo da tarde, a "pretensa passeata comemorativa do Centenário da Abolição" iria se degenerar em tumulto, e por isto foi proibida sua aproximação da Central do Brasil. O Exército esperava também "ofensas a vulto histórico de reconhecido respeito e até veneração pela nossa gente", o que justificou o cerco militar ao Monumento ao Duque de Caxias, patrono do Exército e conhecido como O Pacificador. Na nota, assinada pelo tenente-coronel Luiz Cesário da Silveira Filho, o Comando Militar acusa os manifestantes de tentarem deturpar "com propósitos impatrióticos" a história oficial do Brasil. Isto, ainda segundo a nota, provocaria "antagonismos entre irmãos de qualquer raça e cor".

Na passeata, no entanto, o que se

viu foi uma festa emocionada de milhares de pessoas que cantavam juntas: "Basta de racismo, agora! já!" Eram homens e mulheres, velhos e crianças, a maioria negros mas com um expressivo número de brancos, que tentavam manifestar seu pensamento, direito garantido na Constituição. Mesmo apreensivos com o "corredor polonês" de policiais que os acompanhava e com as notícias da prisão de negros na Central, os manifestantes seguiram pela pista lateral da Presidente Vargas cantando os sambas da Mangueira e da Vila Isabel, além de músicas baianas e africanas.

A África, aliás, esteve presente ontem em todos os momentos: nos batuques e danças da concentração, nos trajes "afro" de homens e mulheres, nos nomes e Winnie e Nelson Mandela, no sangue e na memória coletiva de todos os que estiveram na histórica passeata. "Nunca houve uma manifestação de negros no Brasil com tanta repercussão" entusiasmou-se o ex-deputado Abdias do Nascimento. "A prova do sucesso é este absurdo aparato policial, que mostra também o quanto se teme qualquer manifestação do povo negro", concluiu.

Alguns incidentes quase atrapalharam a colorida manifestação, como o assédio ao repórter da TV Globo ("O povo não é bobó, abaixo a Rede Globo"). Ou então um ovo atirado de um edifício, que no entanto se perdeu em meio à intensa chuva de papel picado lançada ao longo de toda a passeata. Ao final, vencidos pelo cansaço e pela intimidação policial, a maioria dos manifestantes se dispersou, enquanto o restante se dirigiu à Cinelândia pela Avenida Rio Branco.



Mais de 200 policiais do Exército cercaram as imediações da Central do Brasil para impedir passeata

c) VIA SITUAÇÕES DE TRABALHO







d) VIA PIADAS

Japonês chega num restaurante, escolhe uma mesa e chama o garçom:

— Ô crioulo, vem cá!

O garçom aproxima-se obsequioso:

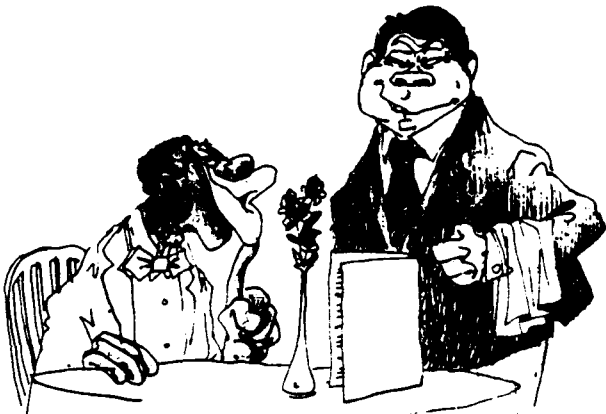
— Pois não, cavalheiro.

— Me traz um uísque.

Mal o garçom dá dois passos, o japonês o chama novamente.

— Ô crioulo, quero também muito gelo.

O garçom aquiesce com a cabeça e antes de chegar ao balcão para fazer o pedido ouve o japonês dizer:



— Crioulo, não te esquece da água mineral com gás.

A paciência do garçom esgota e ele volta à mesa.

— Cavalheiro, o sr. não vê que me humilha chamando-me de crioulo? Eu sou um trabalhador e mereço respeito.

E o japonês:

— Não seja bobo rapaz! Que complexo besta. Você é crioulo, não é? Então, que mal faz eu te chamar de crioulo?

O garçom argumenta com o japonês que, aliás, é um bom mau-caráter:

— Ponha-se no meu lugar. O sr. gostaria que eu entrasse num restaurante onde o senhor fosse garçom e começar a ordenar "japonês, faz isso" "japonês faz aquilo"?

— Claro que eu não me incomodaria. Afinal de contas eu sou japonês. Quer ver como eu não me incomodaria? Senta aqui à mesa e faz de conta que você é um cliente e eu o garçom.

O garçom senta-se à mesa e berra:

— Japonês, vem cá.

— Pois não, senhor.

— Me traz um uísque.

— Sinto muito mas nós não servimos crioulos neste estabelecimento.



Aldéia de canibais na África. Dois antropófagos estão batendo papo quando passa por eles uma mulher boa pacas, mas sem um braço. Um negão vira-se pro outro e exclama:

— Rapaz, você viu só que mulher gostosa?

— Lógico que eu vi. Tô comendo ela, pô!



Depois de uma interpretação magistral, o cantor Ray Charles é abordado por uma admiradora.

— Com sua sensibilidade — começa ela —, com seu gosto pela vida que transparece em todas as suas canções... com sua delicadeza de sentimentos, é mesmo uma tragédia que o senhor seja cego.

— Nem tanto. . . nem tanto — filosofa o cantor. — Poderia ser pior. Eu poderia, por exemplo, ter nascido preto.



1a. IPCN. Op. cit. vide p. 21.

2a. Viaje bem. Op. cit. p. 82

e) VIA ILUSTRAÇÕES*



Seu padre, o senhor podia fazer o enterro e a missa do meu cachorro?

— Ora, minha senhora. Isto é a Casa de Deus, não ouse levar seu animal para o campo santo! Que visão da religião...

— Mas, seu padre, eu trouxe 5 mil cruzados para as despesas...

— Por que não avisou logo que o pobrezinho era católico?

* Os textos são complementares à compreensão.
Viaje bem. Op. cit. p. 76

A cozinheira não podia trabalhar sossegada.

— O que tem
dentro dessa panela?

— Por que você chora
quando corta cebola?

**VÁ
AMOLAR
OUTRO!**

COMO
SE FAZ
FENÃO?

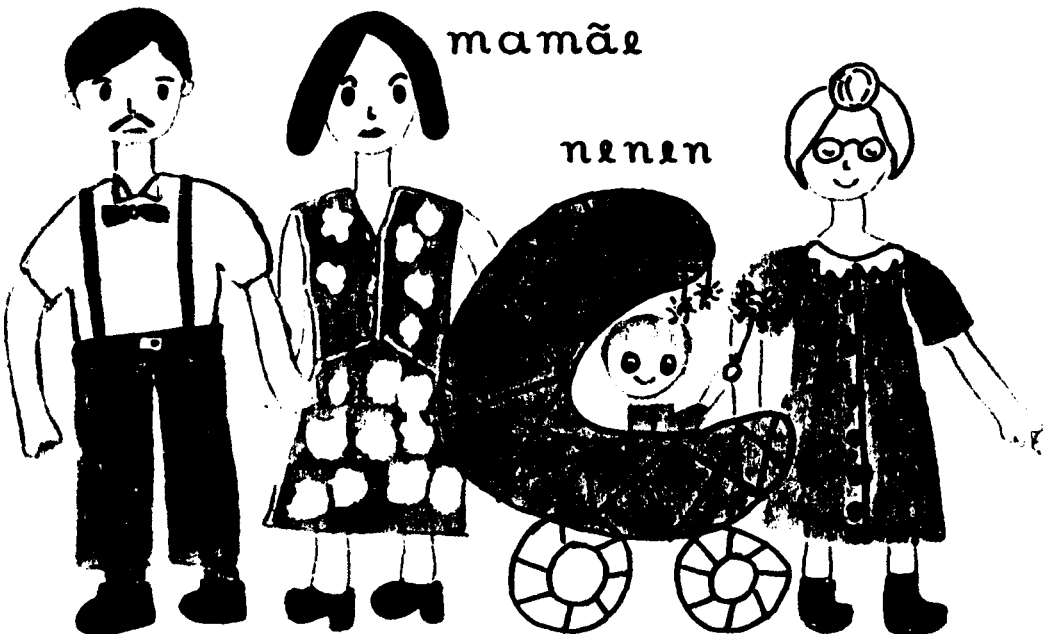


papai

mamãe

nenen

vovó didi



1 – Moravam na Casinha:

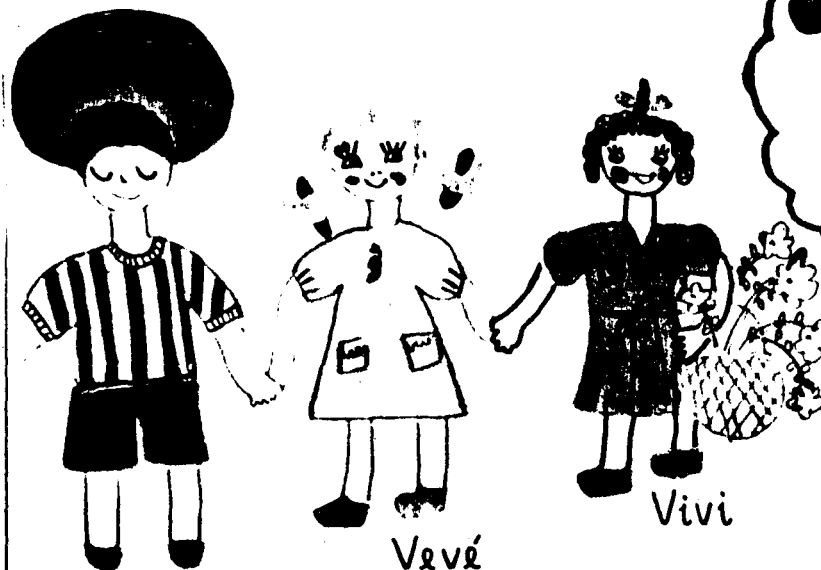
1 – Moravam na Casinha:

Papai, que ia todos os dias para o serviço.

Em casa, parecia marceneiro, de martelo, serrote. . .

Mamãe, muito bonita e muito boa, era professora.

Nenen, novinho, novinho, ainda nem sabia andar.



Vavá

Vevé

Vivi

2 – Moravam na Casinha (2)

Vovó já foi professora. . . agora vivia em casa, com os netos.

Vavá, de 8 anos, estudioso, está na terceira série!

Bonito, sabido, vaidoso, não tira o chapelão da cabeça!

Vevé, engraçadinha, trancinhas louras e laços azuis.

Vivi, pretinha, muito viva, inteligente!

Elas não iam ainda para a escola. Brincavam em casa.

Brincavam com o nenen, com a gatinha Mimi. . .

Brincavam com Totó, com o macaquinho e até com a vaquinha.

f) VIA LITERATURA

UM PAI PARA O SACI

- Ziraldo (adaptação - Rosa
Helena de Mendonça)

SACI - Oba! Pra quem vocês estão levando estes presentes?

ALAN e TINININ - Pro papai.

SACI - Ué... É o aniversário do papai de vocês dois?

TINININ - Ô, Saci!!!

ALAN - Amanhã é o dia do papai, rapaz.

SACI - Puxa vida! E eu que tinha me esquecido completamente.

TINININ - É avoado mesmo este cara, né?

ALAN - Nunca vi!

SACI - Vou tratar disso agora mesmo!

ALAN - Se a gente não lembrasse, o pai do Saci ia ficar sem presente!

ALAN e TINININ - PAI DO SACI???

SACI - Que será que eu dou pra ele? Uma gravata? Um par de botas? Não uma bota. Afinal, pai de Pererê deve ter um pé só também. DEVE? SANTA MÃE! E EU QUE NÃO TENHO PAI.

ALAN e TINININ curiosos resolvem consultar o professor da floresta.

TINININ - Afinal, professor, ele tem ou não pai?

PROFESSOR - Bem... eu posso dizer que sim e que não.

PROFESSOR - O Saci nasceu de uma maneira inteiramente diferente de vocês!

O saci é filho da imaginação do povo brasileiro.

Antes do Brasil ser descoberto, os índios brasileiros já conheciam um passarinho preto que pulava de árvore em árvore e pousava nos galhos com uma perninha só! Ele tinha a cabeça vermelhinha e era ventríloquo. Seu nome era Iaci Iaterê. Ele cantava de um lado da mata e se ouvia do outro. E com isso o índio não conseguia caçar direito! Para o índio o Iaci Iaterê era um diabinho protetor da caça.

Depois vieram os escravos negros... E aí quando aprenderam as histórias da terra misturaram tudo... E transformaram o pássaro num negrinho de uma perna só! Sua cabececinha vermelha numa cabeça de fogo. O velho escravo contador de histórias botou um pito igualzinho ao seu na boca do Saci. Depois foi a vez do Português que transformou a cabeça de fogo do Negrinho num gorrinho daqueles dos pescadores de Nazaré, batizando-o com o nome de Matinta Pereira. Depois reorganizaram tudo, e, do português, do negro e do índio nasceu esse menino mágico que hoje todos nós chamamos de Saci Pererê.

ALAN - Três pais? Nada disso. O Saci vem de três raças que viraram uma raça só...

TINININ - Exato, um pai só, um enorme pai. Vamos avisar para ele que seu pai é o POVO BRASILEIRO. (os grifos são nossos para sinalizar a sutileza)

SEÇÃO: ERA UMA VEZ... (*)

Neste mês do Índio, uma pequena história para você ler em classe e trabalhar com as suas crianças a questão do preconceito racial.

UMA LENDA DA CRIAÇÃO DO HOMEM (história de Ruth Rocha)

Cada povo, desde os esquimós, que moram quase no pólo norte, até os patagões, que moram quase no pólo sul, tem uma maneira diferente de explicar a criação do mundo, a origem dos homens, dos animais e das plantas. Cada povo conta suas próprias lendas, nas quais o seu povo é o melhor do mundo, o mais esperado, o mais bonito, o mais querido por Deus.

Até as diferenças entre as raças, o fato das pessoas terem cor diferente, serem mais ou menos altas, mais ou menos gordas ou terem cabelos mais ou menos crespos, são explicadas por essas lendas. Essa que eu vou contar é uma lenda dos índios da América. Como vocês vão ver, eles estão crentes de que os povos morenos, bronzeados, como eles, é que são os mais bonitos.

Isso acontece com os povos primitivos. Quanto mais civilizado for um povo, mais ele vai perceber a beleza que existe nos outros, que são diferentes dele mas que têm seu tipo pró-prio de beleza.

Deus um dia resolveu fazer o homem. Pensou, pensou e fez três bonecos de barro. Todos muito bonitos, bem acabados.

Ai achou que devia cozinhar os bonecos, como as mulheres da aldeia faziam os potes de barro.

Enquanto os bonecos secavam ao sol. Ele fez um forno grande.

Botou bastante lenha dentro, botou os bonecos e fez um fogaréu.

Esperou, esperou e então começou a ficar impaciente. Ele estava muito animado com o trabalho e muito curioso para ver os resultados.

Não demorou muito Ele não aguentou e tirou o primeiro boneco. Que decepção!

O boneco estava cru. Branco, desbotado, pálido, parecia doente.

Ele botou o boneco de lado e ficou esperando os outros. Desta vez teve mais paciência e esperou bastante. Então tirou o segundo boneco. Que alegria!

Era exatamente o que Ele queria! Bronzeado, moreno, tinha uma linda cor de saúde, estava no ponto!

Deus ficou tão entusiasmado com Sua obra, olhou para todos os lados, achou que tinha feito um ótimo trabalho, que esqueceu o terceiro boneco...

E quando lembrou e foi tirar do forno o último boneco, que pena! Estava todo queimado!

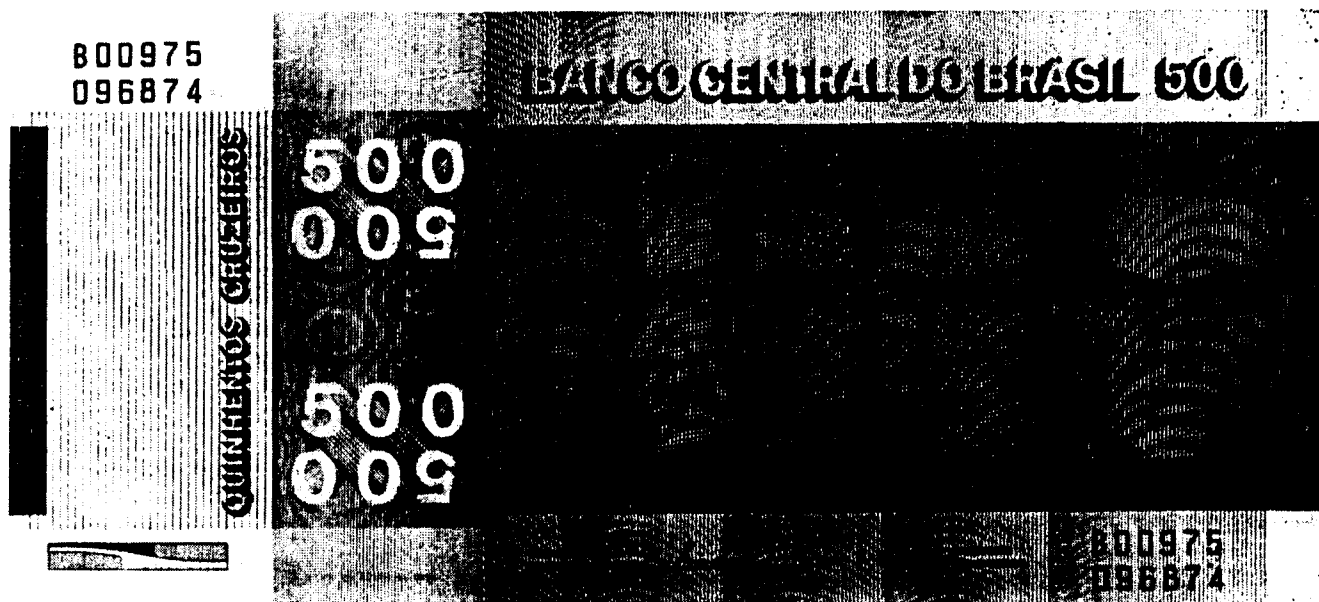
É assim que os índios da América explicam a existência de brancos, negros e índios. (*)

Aqui é bom atentar para tudo, desde a chamada da seção, afinal qual o objetivo dessa história ser apresentada justo no mês do "homenageado"?

A autora com seus comentários sutis, deixou a peteca do racismo cair: "povos primitivos X povos civilizados. Que índios da América? Sem contar com a lenda em si".

(*) REVISTA NOVA ESCOLA - ANO I - nº 2 - abril/1986.

g) VIA SUTILEZAS DO SISTEMA



É importante destacar que a figura do negro se transforma progressivamente em um ariano perfeito (A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO).

CHIAVENATO, J.J. O negro no Brasil. SP, Brasiliense, 1980.

h) QUANDO A CLASSE/RAÇA DOMINANTE PERDE A PACIÊNCIA
OU SE APAVORA

Foto Wilson Alves



Tropas do Exército ocuparam quase toda a área da Central para evitar que manifestantes negros protestassem em frente ao Pantheon

Exército reprime a passeata dos negros

Foto EBN



Leônidas e Sabóia se abraçam diante de Moreira Lima, depois da reunião

Sob o argumento oficial de que manifestantes estariam dispostos a depredar o Pantheon de Duque de Caxias, o Exército mobilizou mais de 250 homens e acionou um efetivo da mesma proporção junto às polícias Federal, Militar e Civil para reprimir a Marcha Contra a Farsa da Abolição, organizada por lideranças negras do Rio. O Comando Militar do Leste, através de nota oficial, proibiu que a manifestação chegasse até a Central do Brasil, como estava previsto, destruiu o palanque montado próximo à gare, além de colocar suas tropas, com uniformes de campanha e baionetas na mão, na Avenida Presidente Vargas, principal via do centro carioca. Para tentar impedir a passeata negra, que foi às ruas apesar da repressão, tentaram até simular um blecaute na avenida. A iluminação pública da Presidente Vargas piscou seguidamente sem que qualquer explicação para o "defeito" fosse apresentada. Pág. 8

A verdadeira discriminação

O CENTENÁRIO da Abolição está provocando, ao lado da justa celebração, manifestações diversas de denúncia da sobrevivência do preconceito racial; nada mais justo que utilizar o momento histórico para um exame de consciência a esse respeito.

POR OUTRO lado, existe o perigo da manipulação do que se convencionou chamar a "consciência negra", que deixaria de ser a expressão, com orgulho, de valores étnicos, para se transformar no instrumento de uma relação adversária, potencialmente violenta, entre negros e brancos. Seria uma repetição dos acontecimentos sangrentos dos Estados Unidos na década de 60.

É NECESSÁRIO lembrar, antes de mais nada, que não há paralelo possível. Constituindo algo em torno de dez por cento da população, a comunidade negra americana tem o perfil de uma minoria; aqui, ao contrário, ela é majoritária. Lá, define-se o negro pela árvore genealógica: é considerado negro, por exemplo, aquele que tem um oitavo de sangue negro em suas veias — o "octroon". Aqui, o critério é o da cor: o bisavô ou mesmo o avô de origem africana não impede que o cidadão seja dado como branco, e assim se considere.

DE RESTO, o problema social decorrente da convivência entre as etnias é inseparável de suas raízes. E, por ignominioso

que seja o instituto da escravidão, é inegável que ele tinha, no Brasil, características relativamente brandas, no contexto da época. Henry Koster, que chegou ao Brasil em 1809, e que Câmara Cascudo definiu como admirável cronista dos costumes de então, escreveu: "A geral equidade das leis referentes às pessoas de cor livres, nas possessões portuguesas da América do Sul, foi de certo modo estendida à escravidão, tornando a vida do escravo no Brasil menos pesada e menos intolerável que a dos degradados seres que arrastam sua triste existência sob o domínio de outras nações."

ALGUNS antropólogos americanos defendem uma explicação curiosa para a constatação de Koster: a filosofia política autoritária, dominante em Portugal e suas colônias, não se chocava com a escravidão dos semelhantes. Na sociedade americana, por outro lado, os conceitos de liberdade e igualdade, mesmo antes da Independência, só poderiam conviver com a escravidão a partir da definição do negro como "menos semelhante", ou seja, um ser humano de segunda classe.

POR ESTA ou outras razões, o fato é que a comunidade negra no Brasil, após a Abolição, não sofreu o isolamento e a perseguição vistos nos Estados Unidos.

ESSA qualificação da questão não visa a esconder a exis-

tência do preconceito no Brasil. Ele não só existiu como sobrevive — o que importa é que, ao contrário de outras sociedades, aqui caminha para a extinção, empurrado, entre outros fatores, pela miscigenação.

O SÍNDICO que recusa a um negro o uso do elevador social na verdade pratica a crueldade da ignorância. Esse e outros exemplos provocam choque e repúdio sempre que registrados — mas isso ocorre precisamente por terem caráter de exceção, não de norma.

O MAIS GRAVE da insistência em um conflito latente entre os grupos étnicos é o fato de que mascara um problema social muito mais grave: o da miséria. Com anos não bastaram aos negros brasileiros — nem seriam suficientes para qualquer outro grupo — para se libertarem do handicap da escravidão.

ASSIM, eles permanecem como altamente majoritários nas camadas mais carentes da população. Essa discriminação histórica permanece, como uma de nossas maiores humilhações.

NÃO TEMOS pela frente uma simples tarefa de construção de pontes, mas de eliminação de abismos. Não será desunidos, presos a conceitos equivocados e a preconceitos remanescentes, que construiremos a grande nação inter-racial a que nos consideramos, com justiça, destinados.

Risco

O INDULTO decretado pelo Presidente da República, em comemoração à Abolição, segue diversos critérios que se auto-justificam, como a libertação de presos com doenças incuráveis, idosos etc.

POR OUTRO lado, a medida beneficia também reincluídos de boa conduta. Ai, há imprudência. O bandido veterano — e duas condenações já provam essa condição — sabe perfeitamente o quanto pode lucrar com o bom comportamento.

OU SEJA, algo como o que acaba de acontecer: a chance de voltar à rua mais cedo, para recair na criminalidade.

O INDULTO foi um gesto de boa intenção. Mas pode contribuir para aumentar a insegurança nas grandes cidades.

i) OU QUANDO UM RACISTA MAIS OUSADO "SOLTA A FRANGA"

"Quem foi que disse que escola de samba pertence aos negros? Os melhores sambistas são brancos! Ora! Não existe uma invasão de brancos, o que acontece é que o samba está recebendo mais cultura. A minha participação nas escolas não é para quebrar origens, mas para ensinar aos velhos sambistas como devem ser feitos os enredos e fantasias. Eu acho válido, muito válido. Afinal, a contribuição do branco é necessária porque a cultura branca é superior. A cultura negra é típica. E Deus me livre de ser racista, isso nem existe aqui no Brasil. E uma prova dessa integração é que meu tipo predileto é o mulato, é uma raça maravilhosa, nova e... vibrante, muito vibrante". - Declaração do carnavalesco Clovis Bornay a revista Manchete, na edição de 2/3/74. (*)

(*) LOPES, Nei, *O samba na realidade*, RJ, Codecri, 1981 - p. 75-76.

Como é que fica a auto imagem, a representação social, a identidade de um povo negro como o nosso, se...

Negro (ê). [Do lat. *nigru*] Adj. 1. De cor preta. 2. Diz-se dessa cor; preto: *terno de cor negra*. 3. Diz-se do indivíduo de raça negra; preto. 4. Preto (6). 5. Sujo, encardido, preto: *A criança está com as mãos negras*. 6. V. preto (3): *As nuvens negras anunciam tempestade*. 7. Muito triste; lúgubre: "pensar [Casimiro de Abreu] que sua morte poderia ocorrer em Lisboa ... o fazia mergulhar na mais negra infelicidade." (Carlos Drummond de Andrade, *Confissões de Minas*, p. 28). 8. Melancólico, funesto, lutuoso: *Negro destino o esperava*. 9. Maldito, sinistro: *Em negra hora chegou ali aquele bandido*. 10. Perverso, nefando: *O negro crime abalou a cidade*. [Superl. abs. sint.: *negríssimo*, *nigérrimo*.] - V. câmbio -, luz -, humor -, letra -, magia -, mercado -, ouro -, papa -, poder -, o poeta - e pólvora -a. e S. m. 11. Indivíduo de raça negra. 12. P. ext. Escravo (4). 13. Opt. A cor de um corpo que absorve integralmente toda a radiação luminosa visível que sobre ele incide. 14. Tip. V. preto (7). 15. Bras. Fam. Pop. Negro (1). 16. Bras. Gfr. Homem, pessoa, indivíduo; nego (ê): *Há muito negro que não sabe o que é trabalhar*. [Aum.: *negrão*, *negralhão*, *negraço*; dim.: *negrinho*, *negrão*, *negrilho*.] ♦ Negro velho. Bras. Tratamento familiar, carinhoso, mais ou menos equivalente ao de *meu negro* (q. v.). [Cf. *negro-velho*.] Meu negro. Bras. Tratamento familiar, carinhoso, e algumas vezes algo irônico, equivalente a 'meu bem', 'meu amigo'; meu negro: - *Que é que há, meu negro?*; *Calma, meu negro, isto não vai assim, não!* Trabalhar como um negro. Trabalhar muito.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 1a. ed. 14a. reimpressão, RJ, Nova Fronteira.

Se negro está associado ao mal?

Se cotidianamente ouve frases como:

- O futuro é negro (quando se quer dizer que algo não tem perspectiva positivas para o amanhã).
- O quadro (de uma situação qualquer) é negro.
- Os anos negros da ditadura?

Ou vemos/sabemos de situações como nos mostra as ilustrações a seguir?

MARIA, ACHO BOM LIMPAR TUDO DE NOVO.
VOCÊ FEZ UM SERVIÇO DE PRETO.



OS PROVÉRBIOS
E DITOS POPULARES
FORTALECEM
A VISÃO RACISTA DE QUE
TUDO QUE NÃO PRESTA
É PRÓPRIO DO NEGRO.

TIVE DE MANDAR A MARIA EMBORA. QUANDO CHEGOU ERA ÓTIMA!
ESTAVA SEMPRE PRONTA A SERVIR. DEPOIS COMEÇOU A FICAR REBELDE.
BEM QUE O ARY ME AVISOU: PRETO QUANDO NÃO SUJA NA ENTRADA,
SUJA NA SAÍDA.



O NEGRO É VISTO COMO UMA PESSOA
QUE ESTÁ SEMPRE DISPOSTA A TRAIR, SUJAR
E ENGANAR INDEPENDENTE DA SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTRE.





Só vemos duas atitudes, ou a autonegação da sua condição de negro, acompanhado da tentativa de assimilação dos valores culturais do branco que pairam na sociedade e com os quais se defronta todos os dias.

