

Waléria Menezes

À flor da pele

A violência do preconceito dirigido às
crianças negras na escola

Recife
2003

Waléria Menezes

À flor da pele

A violência do preconceito dirigida às crianças negras
na escola

Relatório de pesquisa apresentado
por Waléria Menezes ao Instituto
de Pesquisas Sociais da Fundação
Joaquim Nabuco.

Recife
2003

MENEZES, Waléria. À Flor da pele – A violência do preconceito dirigido à criança negra na escola / Waléria Menezes 92f. Relatório de pesquisa – Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco – FJN. Recife, 2003.

Área de concentração – Relações raciais e educação

1. Preconceito racial 2. Criança negra 3. Professor 4. Educação.

Ninguém nasce odiando alguém por sua cor ou religião, desse modo, assim como aprenderam a odiar, poderão aprender a amar.

Nelson Mandela



Aos meus pais e a Marcos,
companheiro de todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho, como a Fundação Joaquim Nabuco. As pessoas que fizeram a gestão anterior como Clóvis Cavalcanti, Fátima Quintas, diretora e amiga, que me orientou nos momentos iniciais na elaboração do projeto e no amadurecimento da idéia.

Aos que fazem a nova gestão desta instituição, como Dr. Fernando Lyra, que abriu novos espaços de interlocução, dando maior visibilidade a esse trabalho.

Aos colegas do Instituto de pesquisas Sociais, representado pelo diretor Jorge Siqueira.

A Batista, Jana e demais colegas da Coordenação Geral de Estudos Educacionais, meu local de trabalho atual.

A Marcelo Mário de Melo, pela sua simpatia e disponibilidade para me auxiliar na correção final do texto.

A Eduardo Fonseca, que me apresentou a essa temática racial, fornecendo as orientações iniciais para elaboração do projeto.

A Juliana Sampaio, que me auxiliou na sistematização das idéias e na análise dos dados, fechando lacunas deixadas ora pelo olhar displicente, ora pela imaturidade no trabalho de campo.

A amiga Andréa Carla, que com o seu olhar acolhedor e sorriso luminoso me apoiou nessa construção.

A Maria de Jesus Moura e Ronaldo Sales, colegas que sempre acreditaram e incentivaram o meu trabalho.

Aos meus familiares, que compreenderam a minha ausência em certos momentos para que esse trabalho fosse concluído em tempo hábil.

A todos aqueles que fazem a Escola de Ensino Fundamental D. L. S., professores, gestores, funcionários, que me receberam de uma maneira que me fazia sentir em casa. A todas as crianças que me cativaram pelos abraços, beijos, palavras amáveis, pela "patente" conquistada de tia Waléria. Vocês me mostraram dois mundos, o do sofrimento da vivência do preconceito, mas me ensinaram a não perder o brilho nos olhos e não desistir de sonhar.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender como se constróem as relações raciais no espaço escolar e como isso repercute na construção da identidade de crianças negras com idade entre nove e onze anos, que estão cursando o Ensino Fundamental I de uma escola pública. Um outro sujeito incluído na amostra foi o professor, isso se deve ao reconhecimento da sua importância na reconstrução das relações interétnicas, rompendo com a lógica racista que segrega, exclui a população negra. A metodologia adotada foi do tipo qualitativa, incluindo nos instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas semi-estruturadas. Para chegar ao objetivo foi observado como as relações entre as crianças brancas e negras eram estabelecidas, e qual o discurso/postura do professor sobre situações tensionais dentro e fora da sala de aula. Foi percebida a falta de reconhecimento dos educadores da escola como um espaço de discriminação racial, levando, muitas situações preconceituosas ficassem sem uma intervenção adequada, gerando a exclusão das crianças negras no espaço escolar. Ao final da pesquisa, foi realizada uma oficina de trabalho com os professores, que tanto pudesse dar um retorno dos resultados encontrados, quanto familiarizar os professores com a temática racial, destacando a sua importância na quebra da lógica racista.

Palavras-chave: Preconceito racial; criança negra; educação; professor.

SUMÁRIO

1. Notas introdutórias.....	01
2. Preconceito racial: O desencontro com a alteridade.....	05
2.1 Redução do cultural ao biológico.....	10
3. O preconceito racial na escola.....	16
3.1 A representação da escola.....	17
4. Os caminhos metodológicos.....	19
4.1 Trabalho de campo: principais facilidades e dificuldades..	22
5. Análise dos dados.....	25
5.1 Notas introdutórias sobre o lugar do negro na escola.....	25
5.1.1 Negação étnica.....	27
5.1.2 Referenciais brancos de beleza.....	31
5.1.3 Insultos e piadas.....	32
5.1.4 As marcas do preconceito.....	33
5.1.5 Espaços de tensão racial.....	35
5.1.6 O silêncio como saída.....	36
5.2. Professores, um olhar ingênuo sobre a questão racial.....	40
5.2.1 Escola um espaço de equidade?.....	42
5.2.2 Intervenção ineficaz.....	43
5.2.3 Naturalização do que é cultural.....	45
5.2.4 É um problema da família.....	47

5.2.5 É negro, porém.....	47
5.2.6 Estratégias de superação.....	49
5.2.7 Perfil dos alunos negros.....	50
5.2.8 Uso do material didático.....	51
6. A história de uma menina negra.....	54
6.1. A desvalorização cotidiana.....	64
7. Um relato sobre a oficina de trabalho com os professores.....	67
8. Considerações finais.....	76
9. Referências bibliográficas.....	78
10. Anexos	82
Anexo 1	82
Anexo 2	84
Anexo 3	85
Anexo 4	88
Anexo 5	90
Anexo 6	91

CAPÍTULO I

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade.

Apesar do intercuro cultural descrito acima, esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixava evidentes a distância e a diferença de prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os negros, permaneceram em situação de desigualdade situando-se na marginalidade e na exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas – econômica, política, cultural.

Esse acontecimento inicial parece ter, de algum modo, subsistido, contribuindo para o quadro situacional do negro. O seu cotidiano coloca-o frente à vivência de circunstâncias como preconceito e descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social. Sendo assim, busca-se, por meio deste trabalho, compreender como são construídas as relações raciais num dos espaços da superestrutura social do país, que é a escola, e como ela contribui para a formação da identidade das crianças negras.

A escola se constitui num sistema de educação formal que faz parte da superestrutura social formada por diversas instituições, como família, igreja, meios de comunicação. Diversas são as idéias atribuídas à escola, tal como: produzir sujeitos com uma reflexão crítica e uma ação política transformadora, garantindo o seu exercício pleno de cidadania. Assim, acredita-se que o espaço institucional "proporcionará" um campo de crescimento eqüitativo para todos os que usufruem dos seus serviços, aperfeiçoando suas atribuições pessoais e, a partir de então, propiciando um acesso à vida em sociedade.

Mas até que ponto a escola estaria correspondendo a tais atribuições? Qual o tipo de cidadão que estaria sendo construído nesse espaço? Um dos aspectos que daria margem a esse questionamento seria a observação do método de ensino adotado pela instituição, o qual parece encontrar-se pautado em um padrão que atende às necessidades de um grupo dominante; e dentro de uma compreensão monolítica, desconsideram-se a pluralidade cultural presente em uma sala de aula. A escola é o segundo grupo social em que a criança é inserida, responsável pelo processo de socialização infantil. Um espaço heterogêneo, no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola um espaço de vivência das tensões raciais.

A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote, em alguns momentos, uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, levando-as a nele se

reconhecerem (“feias, pretas, fedorentas, de cabelo duro”), iniciando o processo de desvalorização de atributos individuais, que interfere na construção da sua identidade de criança.

Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravada ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais. Essas mensagens atendem aos interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos.

Assim, a escola poderá, tanto ser um espaço de inculcação dos valores dominantes — levando, de modo sutil e eficaz, à domesticação dos sujeitos aos interesses hegemônicos — quanto um lugar de prevenção e ressignificação dos referenciais étnicos.

Frente às questões levantadas, este trabalho buscou compreender as relações raciais estabelecidas no espaço escolar e, como isso, repercute na construção da identidade de crianças que estão cursando o Ensino Fundamental I de uma escola pública. Para alcançar o objetivo foi necessário detectar, através do cotidiano, as possíveis manifestações de violência simbólicas a que as crianças negras estão sujeitas e como elas podem influenciar na elaboração do seu autoconceito. Na tentativa de manter uma compreensão dialógica foi preciso investigar como os

educadores lidam com as diferenças étnicas e de que modo as discutem em sala de aula.

2. CAPÍTULO II

Preconceito racial: o desencontro da alteridade

...Quando te encarei frente a frente, não vi o meu rosto; chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto; é que Narciso acha feio o que não é espelho...

Caetano Veloso

O personagem Narciso, citado no trecho da música de Caetano Veloso, faz parte do contexto mitológico. Tratava-se de uma criança solitária que morava num jardim. Certo dia, sentou-se à beira de um lago de águas puras e cristalinas e, ao debruçar-se sobre ele para matar a sede, viu a sua imagem refletida. Como não conhecia o espelho, ele nunca havia olhado para si próprio. Acabou por se apaixonar pela imagem refletida. Foi assim que Narciso sumiu no lago à procura daquela pessoa por quem se apaixonara. (Bento, 2002)

O desejo de iniciar o texto com o mito de Narciso partiu do pressuposto de que ele poderia servir como um referencial ilustrativo que demonstra a origem das dificuldades encontradas nos grupos. Ao observar a descrição do mito, percebemos que, talvez, o grande descuido de Narciso tenha sido o não-conhecimento, confundindo a sua imagem com a do outro e indo ao seu encontro em um mergulho profundo que resultou em sua própria morte. Assim como Narciso, muitas vezes nos apaixonamos pelo que é nosso e, ao olhar para o outro, buscamos o que nos é familiar; e quando não encontramos a nossa imagem refletida, percebemos a diferença como a própria manifestação do “mau gosto”, podendo ela então, ser repudiada, discriminada ou, até mesmo, odiada.

Dentro dessa perspectiva, é possível compreendermos que as diversidades existentes entre os grupos étnicos se tornaram pontos de conflito, pois de um lado existe um *eu* que pensa igual, acredita nos mesmos deuses, vive de modo "estável" e, de repente, percebe que existe um *outro* que não compartilha das mesmas crenças. Esse contato com o que se mostra de modo distinto do padrão ocorre, em geral, de modo turbulento: perturba e ameaça desintegrar a identidade "estável" da sociedade do *eu*. A imposição da presença do *outro* é vivida como a negação dessa aparente ordem. A palavra *ordem* está vinculada ao desejo de manter a estabilidade.

É atribuído à sociedade do *eu* tudo o que for mais elaborado ou civilizado. Já a sociedade do *outro* é marcada pela reificação de idéias etnocêntricas. Caracterizando-se como primitivo, não-humanizado, o *outro* é percebido como um "intruso" que trará a desordem. A palavra *desordem*, nesse sentido, é percebida como algo ruim. A conotação que lhe é atribuída é de destruição. Para que essa destruição não ocorra, busca a sociedade do *eu* uma forma de proteger-se desse efeito desestabilizador, mediante a neutralização do desconhecido. Portanto, para evitar o possível caos, busca manter o *status quo*, para o que é necessário calar o *outro*, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença.

Ao *outro* é negado o direito de viver a sua identidade étnica, pois o padrão do *eu* prevalece, e ele o percebe sob uma ótica de estranhamento, desprestígio e não-reconhecimento. Dessa forma, a sociedade do *outro* passa a ser percebida como

ameaçadora, inferior; é vivida de modo odioso, sendo a própria possibilidade da guerra.

A coexistência do *eu* e de *outros* instaura a dimensão do desconhecido, desestabilizando as estruturas vigentes e formando outras novas, com direções imprevisíveis. Essa incerteza leva a uma sensação de desordem que, se acolhida de modo satisfatório, poderá ser um momento de grandes transformações e cooperação para a construção de uma nova *ordem* social. Para que isso ocorra, é necessário reconhecer a relação dialógica entre esses termos, pois eles fazem parte do mesmo processo de construção histórica. Viver apenas uma ou outra seria viver de modo pobre, mutilado. Se houvesse apenas a *ordem*, não haveria espaço para o novo, o ousado, o criativo. Se houvesse apenas *desordem*, não haveria capacidade de manter a evolução e o desenvolvimento.

Trabalhar na dimensão da incerteza que é suscitada pela presença do outro é elevar o pensamento ao complexo, considerando o múltiplo, o certo e o incerto, o lógico e o contraditório. Mas a sociedade do *eu* se apresenta de modo totalitário. Nela não há espaço para o novo. Existe a impossibilidade de uma relação dialógica, pois ela não percebe essas diferenças como transitórias e remediáveis pela ação do tempo, ou modificáveis pelo contato cultural. Há uma cristalização de pensamentos em idéias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do *outro*, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre grupos sociais distintos. Tal comportamento é denominado preconceito.

Para Heler (1988), o **preconceito** está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão. O afeto que se liga ao preconceito é uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação. O preconceito difere do juízo provisório, já que este último é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias.

Os sujeitos que possuem tal crença constroem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa do negro. Nesse sentido, o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão racial de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade negra. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social.

A consequência dessas construções preconceituosas é a manifestação da **discriminação**, uma ação que pode variar desde a violência física — quando grupos extremistas demonstram todo o seu ódio e intolerância pelo extermínio de determinada população — até a violências simbólicas, manifestadas por rejeições provenientes de uma marca depreciativa (estigma) imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido (branco/europeu).

De acordo com Goffman (1988), o termo *estigma* é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e seus atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais", que deveriam manter-se afastados da pessoa "estragada", "impura", "indigna" e, "merecidamente", excluída do convívio dos "normais".

A impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado, não mais, pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. No caso da população negra, o seu *defeito* é evidente, já que sua cor a "denuncia"; passando então a experimentar no seu próprio corpo a impressão do estigma e, a partir deste, ser *suspeito* preferencial das diversas situações que apresentam perigo para a população.

A princípio, os grupos homogêneos, como a família, produzem uma cápsula protetora que faz o sujeito se sentir menos agredido. Mas, ao entrar em contato com a diversidade social, passará a dimensionar as violentas atribuições dadas às suas diferenças físicas. Desse modo, o momento em que estigmatizados e "normais" se encontram numa mesma situação social é aquele no qual se evidenciam todas as diferenças, causando incômodos para ambas as partes. Nesse encontro, o estigma parece tomar uma proporção ainda maior, e os estigmatizados sentem-se inseguros

frente ao olhar do opressor, por não saberem quais atribuições lhes estão sendo dadas. Seria como se fossem cruamente invadidos por avaliações estereotipadas que reduzem a sua identidade ao seu "defeito".

Dessa forma, as populações negras foram estigmatizadas no imaginário social como inferiores, primitivas. Os seus costumes e crenças eram desacreditados e considerados ilegítimos ao olhar do branco. Essa condição foi consolidada no imaginário social com a naturalização da inferioridade social dos grupos subordinados.

2.1 A redução do cultural ao biológico

A elaboração desses conceitos teve início no final do século XIX, com a construção da teoria das diferenças inatas e permanentes entre brancos e não-brancos. Essas elaborações influenciaram de modo marcante a compreensão das ciências sociais sobre a questão racial. Essa prática, que utiliza critérios de raça para segregar, humilhar, discriminar, foi denominada **racismo** (Cavaleiro 2000).

Três escolas emergiram nesse período. A etnológico-biológica acreditava que a inferioridade das raças estava ligada às diferenças físicas, podendo explicar outras diferenças culturais. Para comprovar suas elaborações, cientistas dedicavam parte de seus estudos a medir crânios e esqueletos, na busca de provar a correlação entre os caracteres inatos e culturais, levando a uma acentuação do caráter primitivo de determinadas raças (Skidmore, 1976).

Houve uma perspectiva histórica que definia as raças como estando permanentemente diferenciadas umas das outras, afirmando que, ao longo da história, teria havido o triunfo das raças criadoras (anglo-saxônicas). Essa corrente mantinha o culto ao arianismo, acreditando que a população anglo-saxônica teria alcançado o mais alto nível de civilização, passando de maneira “natural” a conquistar o mundo de modo crescente. Por último, a terceira escola, denominada *Darwinismo Social*, segundo a qual as raças humanas haviam passado por um processo evolutivo em que as raças superiores teriam predominado e as inferiores estavam fadadas ao desaparecimento (idem).

Essas construções científicas vieram contribuir para a consolidação do estereótipo do negro no imaginário social, acreditando que a distinção moral “estava contida” na essência racial, ou seja, características depreciativas como: “negro não sabe falar, não tem educação, não pode ser bonito, não é inteligente, não pode liderar”, estariam ligadas a questões fenotípicas, isto é, a uma redução do cultural ao biológico, desconsiderando as características individuais e sociais. As marcas do corpo ou caracteres físicos demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social. Por meio de um traço “objetivo” — caracteres físicos —, indica-se o caminho para construções arbitrárias, baseadas na ideologia dominante, as quais passam a atribuir significados que desqualificam a identidade da população negra.

Essa associação do caráter social à essência racial leva a perceber a subjetividade da população negra como fixa, acabada e imutável nas atribuições negativas, portanto, com pouca ou nenhuma possibilidade de mobilização. Essa naturalização do caráter social foi uma forma de justificar a diferença de tratamento, status e

prestígio, levando a uma relação racista, perversa e nociva. Uma idéia biológica errônea, mas eficaz o suficiente para manter e reproduzir a ideologia dominante nos seus objetivos de reproduzir as diferenças e privilégios, consolidou a suposta superioridade branca, que passou a ser sinônimo de pureza, nobreza estética e sabedoria científica. Em contrapartida, a cor negra passou a ser sinal do desrespeito e da descrença (Guimarães, 1999).

Essa manifestação de desigualdade de poderes e direitos não possui uma origem natural, como foi pensado anteriormente, mas partiu de uma construção social decorrente de representações ideológicas que englobam crenças e valores de um grupo dominante que busca manter a ordem social ou o ideal do *ethos* branco. Seu objetivo é sustentar as relações assimétricas e monopolizar as idéias e ações de um determinado grupo, mantendo-o preso e dominado por esses conceitos, falseando a realidade, ocultando contradições reais, construindo no plano imaginário um discurso aparentemente coerente e a favor da unidade social. Parece haver interesse na transmissão de uma ideologia inferiorizadora, que objetiva dominar, dividir, eliminar, embranquecer, perpetuando mitos e estereótipos negativos referentes à população negra.

A consequência desses atos discriminatórios é a fragilização e a denegação da identidade coletiva, na qual estão contidos toda uma historicidade e valores culturais. Essa apropriação do discurso social é possível, pois a estrutura subjetiva — identidade — é relacional, formada a partir da relação progressiva e dialética entre "eu" e os "outros". Mediante as semelhanças e diferenças, ou seja, os contrastes, passamos a distinguir o sou/somos e não sou/não somos. O referencial

externo passa a ser condição fundamental para a elaboração da imagem individual. A nossa identidade responde ao discurso alheio. O entendimento que tenho de mim está diretamente ligado à minha compreensão pelo outro, algo que está fora, mas, ao mesmo tempo, fornece condições para que o sujeito exista. Nesse sentido, a construção da identidade, assim como sua manutenção, se constituirá dentro do processo social, quando o olhar do outro poderá ou não proporcionar o reconhecimento ou sentimento de pertença ao grupo social (Woodward, 2000).

A condição acima citada parece estar resumida em uma afirmação enfática do sociólogo Berger (1991): "*A dignidade humana é uma questão de permissão social*". A princípio, ela nos causa um certo impacto, mas, ao analisarmos as conseqüências do preconceito racial, percebemos que se encontra coerente com a afirmação citada, pois o preconceito inviabiliza o reconhecimento da dignidade do sujeito, comprometendo a sua inclusão social.

Esse estado de não-permissão social concretiza-se quando percebemos a falta de pertença, uma invisibilidade na participação dos negros no poder político e uma limitada inserção na sociedade. Os negros se vêem descartados dos principais centros de decisão política e econômica, sofrendo desvantagens no processo competitivo e em sua mobilização social e individual. Isso significa, "simbolicamente", um corte de poder e uma exclusão social, levando à alienação e à depreciação da identidade pessoal e étnica (d'Adesky, 2001).

O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa

apresentada. Muitos negros são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, assumindo a discriminação exercida pelo grupo dominante. Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do negro, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo; o que é negro é feio e errado.

Devido a esse processo de alienação de sua identidade individual e coletiva, há um distanciamento, por parte dos negros, das matrizes culturais africanas, chegando eles, em alguns momentos, a tratar com o de menor valor os seus atributos negros, podendo, inclusive, não questionar os estereótipos e as situações preconceituosas, com medo de não serem aceitos pelo seu grupo social, preferindo permanecerem submissos. Ao incorporar esse discurso ou omitir-se frente a ele, o sujeito negro dá início ao processo de auto-exclusão. Nesse momento, o preconceito cumpre o seu papel, mobilizando nas suas vítimas sentimentos de fracasso e impotência, impedindo-as de desenvolver autoconfiança e auto-estima (Ferreira, 2000).

O preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e mérito, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza. Nessa perspectiva, é fortalecida a idéia de dominação de grupos que se julgam mais adiantados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

Essas elaborações preconceituosas parecem estar, assim, a serviço de um grupo dominante que objetiva manter sob coerção grupos considerados subordinados. A sua forma de consolidação e constante atualização ocorre nos espaços microssociais, representados pelas diversas instituições, como escola, família, igreja, meios de comunicação. A sua forma de manifestação, em geral, é feita de modo sutil, com toda a legitimação social no que se refere aos métodos e à garantia da sua conseqüente eficácia. Assim, escolhi um daqueles espaços — a escola — como universo de investigação, que pode ser campo fértil para a difusão do preconceito, mas que poderá ser instrumento eficaz de prevenção e diminuição do mesmo.

CAPÍTULO III

O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote, em alguns momentos, uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando elas a se reconhecerem dentro dele: "feias, pretas, fedorentas, de cabelo duro". Inicia-se assim, o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança.

Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com os conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais. Essas mensagens atendem aos interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos.

3.1 A representação da escola

Em todos os grupos humanos é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores. Em sociedades “modernas”, criou-se uma sistematização desse saber, na qual, mediante modelos formais e centralizados, as informações são transmitidas. Acreditava-se que essa seria a forma viável de adquirir polidez e desenvolver um conhecimento mais especializado.

Esse *locus* de conhecimento foi denominado Escola, constituindo-se num sistema aberto que passou a fazer parte da superestrutura social formada por diversas instituições como: família, igreja, meios de comunicação. O sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, está de acordo com as demandas sociais.

A inserção das crianças nesse espaço é feita, na maioria das vezes, de maneira arbitrária. Para justificar tal obrigatoriedade, os pais e/ou figuras de autoridade o definem como via de acesso ao conhecimento de teorias e conceitos que formam a vida em sociedade, para então possibilitar o ingresso no mercado de trabalho e poder “ser alguém na vida”.

Em alguns momentos, os pais atribuem à escola a função de produzir sujeitos com uma reflexão crítica e uma ação política transformadora, garantindo o seu exercício pleno de cidadania. Assim, acredita-se que o espaço institucional “proporcionará” um campo de crescimento equitativo para todos os que usufruem os seus serviços,

aperfeiçoando suas atribuições pessoais e, a partir de então, propiciando o acesso à vida em sociedade.

Mas até que ponto a escola estaria correspondendo a tais atribuições? Qual o tipo de cidadão que estaria sendo construído nesse espaço? Um dos aspectos que dão margem a esse tipo de questionamento seria a observação do método de ensino adotado pela instituição, que parece encontrar-se pautado em um padrão que atende às necessidades de um grupo dominante. Dentro de uma compreensão monolítica, esse método desconsidera a pluralidade cultural presente em uma sala de aula.

Assim, a escola poderá ser um espaço de inculcação dos valores dominantes, levando de modo sutil e eficaz à domesticação dos sujeitos aos interesses dominantes. A negação das questões que envolvem o negro na escola poderá contribuir para a acentuação da exclusão social em outros espaços sociais.

CAPÍTULO IV

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário, aplicado em duas turmas (quarenta e seis alunos) do ciclo II do Ensino Fundamental I em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Juazeiro do Norte/CE . O questionário constou dezoito questões. Com esse recurso, pode-se obter os primeiros dados das crianças, iniciando também a compreensão de algumas categorias que foram mais bem investigadas no processo de entrevista, tais como: relação aluno/escola; relações raciais; autoconceito.

Esse primeiro momento forneceu subsídios para se observar as relações raciais estabelecidas entre aluno/aluno; professor/aluno e, de que modo o preconceito se apresenta nessas relações. A utilização do questionário foi um instrumento eficaz na coleta de dados para identificar opiniões, sentimentos, condutas sobre o objeto de estudo.

O uso do questionário permitiu detectar a presença do preconceito na fala das crianças, ora com o depoimento agressivo de algumas crianças brancas, ora com o sentimento de exclusão das crianças negras. Por meio do questionário foi possível observar a discrepância entre os discursos das crianças e dos professores, pois, enquanto o primeiro “denunciavam” a vivência da discriminação, o segundo descreviam a escola como um cenário de relações eqüitativas entre as crianças brancas e negras. Frente a esse novo dado, o objetivo inicial foi redefinido, já que num primeiro momento se buscava compreender as relações inter-raciais das crianças e suas repercussões na

construção do autoconceito das crianças negras. Para uma melhor compreensão do fenômeno foi necessário, não apenas, averiguar a questão citada acima, mas também incluir esse terceiro elemento – professor. Para tal, foram realizadas entrevistas não mais com as crianças, e sim, com os professores, de modo a avaliar melhor a possível distorção existente nos dois discursos.

Após a aplicação do questionário, foram feitas nove entrevistas entre professores e gestores. O objetivo foi compreender quais as percepções sobre preconceito racial na escola e quais as condutas tomadas frente a tais situações. Nos discursos, foram observados a presença do preconceito de modo latente ou revestido de uma suposta cordialidade, haja vista que adultos possuem mais subterfúgios do que crianças. Esse tipo de amostra buscou vislumbrar uma perspectiva dialógica entre o discurso das crianças e professores, propiciando um enriquecimento da análise dos dados.

O tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada, já que ela possibilita estabelecer um *rapport* informal, proporcionando maior liberdade de ultrapassar os tópicos do roteiro, aprofundando pontos específicos, assim como esclarecendo dúvidas ou contradições presentes no discurso.

Esses procedimentos foram adotados em uma escola de porte médio da rede pública, localizada no interior do Ceará – Juazeiro do Norte. A escolha por esse espaço se deu por estar dentro dos novos paradigmas da educação determinados pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. A proposta pedagógica está baseada em um ensino de

ciclo básico, subdividido em ciclos I (idade entre seis e oito anos) e II (nove a onze anos).

Ela composta, além de sala de aula, possui, sala de leitura, vídeo, computador. O horário é integral, iniciando às 7:10, encerrando às 17:00 horas. Pela manhã, os alunos assistem a aulas expositivas das disciplinas. No horário da tarde, são realizadas outras atividades, tais como: aulas de reforço, oficinas de dança, teatro, capoeira, rádio, jogos/recreação. A escola está em consonância com eixo estratégico do Ministério da Educação do ano corrente, que prevê definir e iniciar as primeiras experiências da "Escola ideal".

A escolha da rede pública é decorrente da observação de que nela está inserida uma maior quantidade de crianças negras do que na rede privada. Vivenciar essa experiência de campo em apenas uma escola possibilitou estabelecer uma relação mais estreita com os sujeitos, criando vínculos de confiança mais consolidados, facilitando a aceitação em campo.

Os sujeitos da pesquisa foram professores, gestores e crianças que frequentam o ciclo II do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre nove e onze anos, idade em que se espera um grau de maturidade cognitiva suficiente para utilizar o recurso verbal (questionários/entrevistas).

O material analisado foi registrado por meio de anotações em diário de campo e, quando necessário acompanhamento mais detalhado, utilizou-se o gravador. A partir

dos dados coletados foram elaboradas as categorias, com a finalidade de um melhor ordenamento, facilitando a construção de uma redação final dos trechos mais interessantes. O tipo de análise foi predominantemente qualitativo, uma vez que se refere à compreensão de uma temática com muitas nuances e discursos latentes, sendo necessário um olhar disciplinado teórico e intuitivamente, para identificar aspectos de melhor compreensão do objeto de estudo.

4.1 Trabalho de campo: Principais dificuldades e facilidades

O trabalho de campo nos lança nas incertezas das relações intersubjetivas, em que há uma relação dialógica entre pesquisador e campo de investigação, aproximando sujeito/objeto, deparando com um sistema de valores e crenças, levando o etnólogo a observar, discernir, teorizar. Mas são também vivenciadas situações imprevisíveis. Desse modo, é necessário ter perspicácia o suficiente para contorná-las. A princípio podem parecer críticas, mas que sendo acolhidas de modo adequado, poderão constituir instrumentos de criação e de compreensão das relações de campo. Essa forma de etnografia possui uma concepção relativizadora, respeitando e reconhecendo as idiossincrasias que formam a complexidade da relação de campo (Da Matta, 2000).

É importante salientar que os papéis técnico/sujeito não são estáticos, isolados. Eles se encontram numa permanente cinergia, de modo que não é estranho que em alguns momentos da pesquisa os valores pessoais aflorem, sem invalidar a análise. O diferencial ocorre quando se consegue transitar entre os dois papéis – técnico e sujeito – podendo reverter os sentimentos de medo, insegurança, indignação, felicidade, em instrumentos de análise do campo.

No início do trabalho, a principal dificuldade foi a insegurança frente ao universo de investigação, sanada pelo acolhimento das crianças. Outra dificuldade recorrente foi a distorção de papéis. As pessoas confundiam o trabalho da pesquisadora com o de psicóloga (graduação), fomos procurados diversas vezes para cuidar de crianças com problemas de aprendizagem ou familiar. Apesar da abordagem cheia de expectativa dos pais, professor, orientadora, buscou-se definir com clareza qual a função a ser desenvolvida na escola, que não era compatível com a de psicóloga. Mesmo com esses esclarecimentos, as solicitações para conversar com alunos e pais não cessaram, sendo preciso novas definições de papéis.

Um outro fator que dificultou o andamento dos trabalhos foi a administração do tempo destinado (em média uma semana por mês), que era prejudicado por situações imprevisíveis, como a falta de merenda, impossibilitando as crianças de permanecerem em período integral na escola. Desse modo, foi necessário dar um rápido encaminhamento às atividades previstas, dificultando um aproveitamento mais adequado com observações, conversas informais.

Algumas vezes, o planejamento previsto não foi concluído no tempo esperado devido às atividades extraclasse, como visita à biblioteca pública, ou passeio do dia do estudante. Além disso, as crianças só eram retiradas de sala para o questionário, após a realização das tarefas, para que não se prejudicasse o andamento das aulas. Esse tipo de precaução levou ao estabelecimento de aliança com a professora.

Frente ao projeto executado na escola, denominado "a cidade na escola", foi solicitado a apresentação sobre o que é ser psicóloga. Esse convite poderia levar a novas incompreensões sobre o trabalho a ser desenvolvido, mas o espaço foi usado para esclarecer sobre o papel do pesquisador e qual a sua contribuição para a sociedade. Esse momento foi importante, não apenas, para as crianças, mas ainda para o corpo de funcionários, a fim de melhor definir a função de pesquisadora.

Durante a aplicação dos questionários surgiu a dificuldade de definir as crianças enquanto a cor, portanto, buscou-se considerar as características predominantes, além da auto-definição. Vale salientar que esses dois aspectos foram colocados numa relação dialógica, observando o nível de coerência entre eles.

As facilidades foram diversas, como, por exemplo, o livre acesso à diretoria, para facilitar o trabalho com as crianças e os professores. Toda a equipe se colocou de modo acolhedor, dispondo-se ao que fosse necessário. As crianças foram muito receptivas e amáveis.

CAPÍTULO V

O LUGAR DO NEGRO NA ESCOLA

De acordo com dados fornecidos por instrumentos de pesquisas como o Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, é observado um contingente expressivo de uma trajetória escolar difícil, em que 40% das populações negra e parda são analfabetas, ou seja, possuem menos de quatro anos de estudo funcional, acompanhado de um baixo rendimento e índices de reprovação e evasão maiores do que os das crianças brancas.

Para compreender esse fato, podemos pensar em alguns indicadores, a exemplo do alto percentual dessa população que se encontra abaixo da linha da pobreza. Há uma necessidade de ingresso no mercado de trabalho de modo precoce, para complementar a renda familiar, comprometendo o bom desempenho e a permanência em sala de aula. Pode ser levantada, ainda, a possibilidade da escola ser um referencial de fracasso, já que os alunos “não conseguem aprender”, embora isso não seja impedimento meramente cognitivo, mas uma possível dificuldade de inserção das crianças negras no espaço escolar, por se sentirem “excluídas”; trata-se de uma exclusão simbólica, já que a criança tem acesso à matrícula e à sala de aula, mas não é aceita no contexto mais amplo.

Essa rejeição vai se tornando perceptível com a observação do cotidiano escolar, que apresenta imagens caricatas nas ilustrações em cartazes, livros didáticos, ou ausência dos negros em datas comemorativas, como o Dia das Mães, em geral representadas

por uma família branca, o que leva a criança negra a não se reconhecer nas mesmas. É possível observar essa exclusão por meio da demonstração de preconceito proveniente de colegas e, até, de professores que violentam a imagem da criança negra com insultos. Existe, ainda, uma ausência de conteúdos que problematizem a temática negra nos currículos escolares, privando essa população de conhecer a sua história, que vai além da escravidão.

O cotidiano escolar vai dando indícios do lugar do negro nesse espaço. Muitas crianças acabam resignando-se ao não-reconhecimento, a ponto de se avaliarem de maneira distorcida, considerando-se incapazes, inferiores e, ao menor sinal de dificuldade, abandonam o processo escolar.

A sua auto-avaliação distorcida pode ser decorrente das atribuições negativas provenientes do seu grupo social. Segundo Oliveira (1994), essa internalização do discurso alheio ocorre porque a avaliação, antes de ser pessoal, é social. Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de auto-estima da criança.

Para Vigotsky (1984), o psiquismo humano existe por uma apropriação dos modos e códigos sociais. Com a internalização, a criança vai tornando seu o que é compartilhado pela cultura; o discurso social passa a ter um sentido individual. Mas os referenciais externos dos negros são dilacerantes. A mensagem transmitida é que, para

o negro existir, ele tem de ser branco, ou seja, para se afirmar como pessoa, precisa negar o seu corpo e a sua cultura, enfim, sua etnicidade. O resultado dessa penalização é o desvirtuamento das identidades individual e coletiva, havendo um silenciamento do preconceito por parte da criança e, às vezes, do cidadão ao longo da vida.

Essa relação tensional entre grupos é observada quando uma parcela considerável das crianças brancas (40%) percebe os negros com atribuições negativas e parte desses atributos para justificar a exclusão destes na escola. Para ilustrar, citarei a seguir fragmentos da fala de uma criança negra e de uma branca:

"Na escola os negros são apelidados de pobres e cretinos" D. N. menina negra.

"Os negros são sujos e violentos e brigam com os brancos" D.N. menino branco.

A escola poderá "silenciar" as crianças negras, intensificando o sentimento de *coisificação* ou invisibilidade, que pode gerar uma angústia paralisante. Mais adiante, essa experiência leva a criança a se questionar sobre o que é preciso para ser olhada, reconhecida. A partir de então, desejam embranquecer.

5.1.1 Negação étnica

Segundo Souza (1983), o ideal de ego do negro é branco, já que a ideologia dominante associa o branco a tudo o que é bom, bem-sucedido, educado, aristocrata, enquanto a imagem do negro é mutilada de atribuições positivas. A distância dos referenciais brancos intensifica sentimentos de culpa, inferioridade e insegurança, podendo dar

início aos processos de *embranquecimento* e de auto-exclusão de suas características individuais e étnicas.

O medo ou a negação da cor negra se revela quando pedimos para que as crianças se autodefinam, e nenhuma se definiu como negra, e uma grande parcela demonstrou uma resposta incoerente com a realidade objetiva. Algumas crianças negras se definiram como morenas; algumas morenas se definiram como brancas; outras, com traços negros, se definiram como brancas, ou seja, foi observada uma queda na gradação de cor, numa tentativa de se aproximar o máximo possível do ideal branco.

O fator de maior relevância foi a negação das crianças negras de se definirem como tal. A referência a ser negra estava fora delas, já que se incluir nessa denominação seria se tornarem depositárias de todas as atribuições negativas às quais o nome está associado — negro cretino, safado, feio, burro —, portanto, seria suportável, no máximo, se definir como moreno(a) escuro(a). A definição de ser negro passou a ser um insulto, de forma que percebemos todo um “cuidado” em usar essa definição na fala de uma menina mestiça:

Eles são maltratados pela cor preta. Oh! quer dizer, morena.

O susto e a subsequente correção podem ser entendidos como a compreensão da definição de ser negro como algo ruim, portanto, a menina teve um cuidado em usar esse termo por receio da “doutora” pensar que ela também estava insultando o colega.

Dentro dessa perspectiva, como pensar que alguma criança negra poderia assumir a sua condição étnica?

O ideal de *embranquecimento* das crianças negras e mestiças ficou evidente quando elas foram questionadas sobre a possibilidade de mudança nos seus caracteres físicos. Mais da metade das crianças demonstraram um desejo de ser diferente, modificando os seus traços negros para traços brancos, enquanto, numa proporção bem menor, houve o desejo de mudança de traços brancos para mestiços. Em um outro plano, houve desejo de mudança de modo a corresponder aos padrões sociais de beleza: das meninas optaram por ser magra, e os meninos, por serem fortes. Os demais se mostraram satisfeitos consigo.

A busca do *embranquecimento* provoca um intenso sofrimento social e psíquico, conduzindo à autodesvalorização, ao conformismo, à atitude fóbica à sua imagem, pois o rosto não corresponde aos valores e interesses esperados (Souza, 1983).

Esse sofrimento social e psíquico é representado na fala a seguir:

As pessoas mangam do meu cabelo, só porque ele é 'rebelde'. Quando eu vou para o salão passar produto, as mulheres dizem que a raiz é lisa, só a aparência que é ruim.

A menina busca desesperadamente algum traço que a aproxime do ideal branco, nem que seja algo invisível, deixando um campo fértil para que, em sua fantasia, ela

vislumbre alguma possibilidade de dignidade e inclusão social, podendo, então, imaginar que alguma coisa em si é “boa”, nem que seja, apenas, a raiz do cabelo.

Mais uma consequência do preconceito racial é vista no depoimento, a seguir, em que uma menina negra de dez anos demonstra insatisfação consigo mesma e apresenta o *embranquecimento* como via de acesso ao respeito e à inclusão social:

Queria ser morena clara, alguém que ninguém xingasse. Queria ser cantora; quando me escolheram para cantar aqui, eu me senti uma princesa; disseram que eu ia entrar cantando com a coroa, mas só se me comportasse(A, menina negra de dez anos.)

Para essa menina, o sonho de ser cantora está diretamente ligado à condição de ser morena clara. Essa associação presente na sua fala parece ser decorrente da falta de referencial de pessoas negras em locais de destaque social, como a mídia. O seu cotidiano parece reafirmar a sua associação: branco ↔ ascensão social; negro ↔ subordinação aos brancos. Desse modo, os seus talentos e suas habilidades poderão ser comprometidos por ela não acreditar nas suas potencialidades, ambicionando pouco nas suas atividades ocupacionais futuras.

Em mais um trecho, D. P. explicita toda a sua negação aos seus caracteres e o desejo de ser branca, definindo isso como objetivo de vida, podendo então ter direito a respeito, trabalho e reconhecimento social.

Eu queria mudar o meu corpo, o cabelo, o rosto. Eu queria não, eu quero! Quero trabalhar para comprar roupa para mim, alisar meu cabelo pra ter mais respeito. Eu sou morena, eu não me acho nega, sou morena escura.

Devido à violência simbólica sofrida pela população negra, ela passa a negligenciar a sua tradição cultural em prol de uma postura de *embranquecimento* que lhe foi imposta como ideal de realização. Esse ideal de *embranquecimento* faz com que a criança deseje mudar tudo em seu corpo, para ter as mesmas oportunidades de respeito e inclusão social dos brancos (Souza, 1983).

5.1.2 Referenciais de beleza

Para Piza (2002), a população negra tenta se adequar à demanda do padrão dominante, tendendo a negar sua raça e a criar meios de embranquecer, inclusive através da miscigenação, uma forma viável de “limpar o sangue” de modo que as gerações seguintes se tornem cada vez mais próximas do ideal. O padrão branco determina, não apenas, o referencial de beleza, mas também passa a ser objeto de desejo como um meio de ascensão social. Os dados a seguir demonstram que, desde muito cedo, as crianças apreendem que o que é bom e bonito é branco.

Quando as crianças foram questionadas sobre qual o tipo ideal de namorado(a) que desejavam, foi observado que na sua quase total maioria queriam traços brancos enquanto referenciais de beleza. Numa proporção bem menor desejavam traços mestiços. Uma representatividade ainda menor, fica para aquelas que preferiram traços negros, bem próximo daqueles que optaram por não destacar nenhum tipo como referencial de beleza.

*Quero um namorado branco do cabelo liso e não um de cabelo de pipoca.
T. R, menina mestiça.*

*Não sei por que, mas só gosto de mulher loira, nem que seja pintado.
J. D, menino mestiço.*

J. D. não consegue entender a sua “preferência” por mulheres loiras, mas fica claro o padrão branco como ideal já bastante interiorizado. Nesse momento, percebemos a sutileza e a eficácia da ideologia dominante, quando nos impõe o padrão hegemônico, que parece ser algo natural, não construído, e com a função social de manter as relações assimétricas.

5.1.3 Marcas do preconceito

Os diversos estímulos de *branquitude* são, em geral, transmitidos pelo sistema social e, às vezes, pela família. Tal tipo de ação conduz, não apenas, à desvalorização do “eu”, mas também acarreta intensa angústia, porque a criança não consegue corresponder às expectativas. Assim, a identidade da criança negra passa a ser lesada: ao se voltar para o seu próprio corpo, as crianças encontram as marcas da exclusão, rejeição e, portanto, deparam-se com insatisfação e vergonha (Cavalleiro, 2000).

É possível observar esses sentimentos na fala de D. P. quando se questiona se gostaria de mudar alguma coisa no seu corpo:

Eu não sou bonita, eu queria fazer uma plástica no rosto e mudar tudo, a boca, nariz, olhos, testa.

5.1.4 Insultos e piadas

Nesse contexto, a criança passa a ser submetida a uma violência simbólica, manifestada pela linguagem verbal — insultos e piadas — provenientes do seu grupo social. Alguns desses apelidos elencados na pesquisa de campo foram: *Urubu, negão, nego safado, brinquedo do cão, nega veia, nega, lápis de cor preto, carvão, cabelo de fuá, coelho preto, cabelo de bom-bril, esmolé*. Isso demonstra de modo explícito o desrespeito dirigido a essa população, aprendido muito cedo pelas crianças brancas.

Essa situação pode ser ilustrada pela fala de E. S, uma menina branca de apenas onze anos, que demonstra um grande orgulho da família branca, inclusive, porque nenhum de seus membros gosta de “neguinhos”.

Não gosto de ficar perto de nego, sinto uma coisa ruim. Acho que é porque eles são sujos e fedem. Eu não gosto de neguinhos, quando a gente briga, eu belisco eles.

A fala de E. S. denota, não apenas, incômodo, mas nojo, aversão e, portanto, demonstração de agressividade contra os negros. Ao ser questionado o motivo de toda a sua raiva, ela não consegue justificar. O seu sentimento de repúdio não tem uma explicação lógica, parece convergir com os interesses da ideologia dominante, que dissemina e consolida o preconceito de modo a não criar questionamentos, mas simplesmente fazer odiar.

Um menino negro de dez anos fala sobre essa irracionalidade do racismo, pois, mesmo sem haver uma realidade objetiva, os negros são alvo de agressão:

Os negros são apelidados sem fazer nada com ninguém, eles ficam quietos, mas mesmo assim os outros vão lá, apelidar, mexer...

A criança negra, nesse contexto, poderá incorporar o discurso do opressor e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças de que, para ser humanizado, é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser branco. Isso fica bastante evidenciado na fala de D. P, uma menina negra de dez anos:

Às vezes dizem coisa comigo e não deixam eu brincar, porque eles dizem que sou nega, mas aí eu respondo: 'Sinto muito, meu filho, eu não sou nega, eu sou morena.

D. P. é uma criança negra, mas se define como morena. Ela fala dos negros como pessoas sozinhas, de quem ninguém gosta, por isso os apelidam e os xingam. Ela se refere aos negros como algo fora dela, algo que é negado, repudiado. Quando acontece uma situação de conflito, ela se sente negra, mas não acha que seja. Nessa situação, observamos a desvalorização da condição de ser negro. Essa palavra parece servir de síntese para todas as atribuições ruins, sendo "um grande insulto" ser chamado de negro. Desse modo, como se definir como uma menina negra? Como construir a sua identidade a partir desse referencial?

5.1.5 Espaços de tensão racial

Segundo o relato das crianças o espaço em que ocorreria essas tensões raciais em maior frequência seria a escola, mas foi citada, ainda, a família. Esse último dado surpreendeu, pois, partimos do pressuposto de que a escola seria o primeiro espaço de tensões raciais, devido às crianças saírem de um meio “homogêneo” (família) e serem inseridas numa pluralidade (escola).

Mas não foi percebido que lidávamos com a família de baixa-renda cujo modelo não é o nuclear (pai, mãe, filhos), mais comum em classe média. Em camadas populares é comum ter a mulher como pilar. Os companheiros são transitórios, deixando, muitas vezes filhos. A família se torna um local multirracial, podendo ser o primeiro espaço de tensões raciais. Essa questão ficou evidente na fala de D, de dez anos:

Os negros são bem tratados, as mães, gostam mais deles e nem ligam pros irmão branco, por isso tenho raiva deles

Quando questionada se brancos e negros podem conviver num mesmo lugar uma maioria respondeu que sim, mas sempre na condição de se respeitarem. Outros disseram que são obrigados a se darem bem, pois são da mesma família. Mais uma vez é esse espaço citado como multirracial, portanto, as pessoas precisam aprender a conviver. Outras crianças acham que é impossível conviverem num mesmo lugar, pois se agrirem mutuamente.

5.1.6 O silêncio como saída

O lugar de resignação destinado às crianças negras é reafirmado pelo silêncio ensinado pelos professores, oriundo da falta de informação e aliado a um pretenso conhecimento, levando ao silêncio frente aos conflitos étnicos. Segundo Cavalleiro (2000), “ao silenciar, a escola grita a inferioridade, o desrespeito e o desprezo às crianças negras”.

Quando aconteciam essas brigas, a tia dizia: A, faça que você não está escutando. Eu ficava muito magoada, sentia uma dor no peito e não agüentava e começava a chorar. Tinha vez que diziam: essa menina véia, essa nega. Aí dava uma dor no coração, eu engolia o que tinha na boca e começava a chorar. Mas aí teve uma vez que eu disse: ‘Home, essa tia não faz nada, fica só calada aí’. Ela disse: ‘Eu tô dizendo, você está falando que eu não estou ajudando, A?’ Aí eu disse: ‘Tá não, tia’. Eu tinha a impressão que ela tava torcendo para o lado deles e não do meu lado, aí eu ia lá e pedia desculpas. Ela dizia: ‘Tá bom, mas só dessa vez’. Na verdade eu queria que, pelo menos, ela o colocasse de castigo.

Para a menina, havia dois lados opostos: brancos x negros, e que a tia, por mais que tentasse ajudar, evidenciava a sua “preferência”, deixando-a preterida. Isso lhe causava um sofrimento não apenas psíquico, mas que era traduzido no corpo através de uma dor forte no peito, proveniente dos xingamentos dos colegas e do descaso da professora. A sua atitude de enfrentar a autoridade em sala de aula e sair daquela condição de submissão, logo era autocensurada. Dessa forma, ia se redimir, além de sofrer a ameaça de ser aquela a última vez que teria o perdão. O relato a seguir apresenta elementos comuns à fala anterior, como a dor no peito e o sentimento de insatisfação com a intervenção da professora.

A tia reclama, ela diz que T. não é melhor do que ninguém. Mas eu não acho que é feito justiça, enquanto ela não parar de brigar comigo. Eu fico sentindo uma dor aqui... sei lá. Isso só acontece aqui na escola. Ela quer que eu faça as coisas para ela e me diz que é minha melhor amiga, mas como? Ela quer dar uma de ricona. Eu nunca falei isso para a minha mãe, porque eu tenho medo dela brigar comigo. Ela diz que não é para soltar piada com ninguém, nem que ela diga a pior coisa do mundo, é para eu ficar calada, não é para eu dizer nada, se não ela bota eu de castigo, aí eu fico.

O silêncio das crianças frente às agressões demonstra a sua fragilidade, por medo de que as suas pequenas oportunidades de inclusão social sejam desfeitas. Essa "inclusão permitida" seria a permanência no grupo em uma condição de mutismo, invisibilidade. Essa postura, ensinada pela família e pela escola é uma postura de submissão e domesticação, evidenciando a ausência de direitos, além de ressaltar o peso do desamparo pelas pessoas "autorizadas" que reforçam a condição de invisibilidade social da criança negra. Será citado, a seguir, mais um trecho da fala de D. P, que demonstra a vivência não apenas de uma discriminação racial, mas também de gênero:

Eu fico triste, elas mangam porque eu choro. Mas eu tô largando de ser besta e não choro, fico calada e vou lá pra trás. Ela faz a cabeça de todo mundo e os meninos me deixam de lado. Isso acontece várias vezes. Tem uns colegas que me defendem, eu até já mudei de sala por causa disso. Acontece também com J, J...

O choro é contido, calado, pois o seu sofrimento não é reconhecido pelas pessoas autorizadas. Desse modo ela opta por se recolher ao estado de não-existência. Os níveis de silenciamento e agressão vividos por essas crianças negras, que passam de

vítimas a culpadas, são expressos na fala a seguir, quando, ao fim da entrevista, é perguntado se a mesma gostaria de falar mais alguma coisa o seu depoimento mais uma vez surpreende:

Eu estou me sentindo aliviada, porque não tinha pra quem contar. Se eu contar para um, eu tô fuxicando; se eu falar para tia, levava advertência; se eu levar advertência eu vou para Fortaleza morar com a minha tia e eu não quero, porque ela é muito malvada; se eu dissesse para minha mãe, ficava de castigo e aí que ela mandava mesmo. Uma vez aconteceu uma briga por causa dessas coisas e a tia disse que eu estava correndo o risco de advertência.

Mais um espaço agravante de asseguramento do silêncio frente à discriminação racial parece ser a família, quando apresentamos depoimentos como o de A, menina negra de dez anos.

Eu não falo nada do que acontece aqui. Só quando tô com raiva é que conto que os meninos me chamam de nega. Aí minha mãe diz nem ligue, tampe os ouvidos. Você tem que dar graças a Deus porque tem tudo que precisa, você não tem vergonha de reclamar? Quando minha mãe diz isso eu vou para o colchão chorar escondido para minha mãe não ver. Eu só choro quando é uma coisa muito ruim, quando estou muito magoada. Quando eu quero chorar eu pergunto a Deus por que o povo diz isso comigo. Eu sou o quê, para a vida, para a minha mãe, meu pai, avô, irmãos?

A. se entrega ao choro quando é “algo muito ruim”. Ela se refere ao seu direito de sonhar e viver que foi usurpado, ora pela escola, ora pela família, que ensinam a ignorar o acontecimento e quem realizou a discriminação. A família seria o último referencial de acolhimento, amor, mas como não cumpriu essa função, agora parece que A. só pode questionar a Deus, já que os seus referenciais família e escola lhe

dizem que já tem demais e não pode reclamar. Desse modo, ela aprende que o máximo que conseguirá é um prato de comida, já que o respeito e a inclusão social ficam para os brancos.

Todo o sofrimento de uma outra criança negra foi observado quando, ao questionar um menino negro de nove anos se considerava bonito, ele disse que não. Sua resposta foi seguida de um choro contido, mas logo tentou justificar que foi um cisco que caiu no seu olho. O seu choro sufocado demonstra uma dor profunda, que não é escutada ou reconhecida, mantendo-a em silêncio. Quando aquela dor voltar a incomodar, ele possivelmente utilizará outros mecanismos que mascaram o seu sofrimento, e, com o passar do tempo, será devidamente silenciado. O choro contido de I. Y. nos dá indício da eficácia do preconceito, pois, no momento em que situações discriminatórias não são faladas, questionadas, e sim silenciadas, as relações assimétricas são consolidadas.

Essa posição de exclusão, de rejeição, é reafirmada pela linguagem não-verbal, quando se observa ausência de contato físico afetivo dos professores para com as crianças negras, demonstrando a rejeição do seu grupo social e acentuando o seu sofrimento. A sua dor não é reconhecida, havendo uma aparente falta de acolhimento por parte das pessoas "autorizadas" (educadores), que silenciam ou se omitem em face de uma situação de discriminação. Tal postura denuncia a banalização do preconceito e a convivência dos profissionais com essa realidade (Romão, 2001).

5.2 Professores, um olhar “ingênuo” sobre a questão racial

Foi possível observar no cotidiano escolar a falta de intervenção adequada por parte dos educadores em tal problemática. Alguns fatores que estariam contribuindo para essa questão seriam:

- i - Os educadores poderiam estar imbuídos de forte impregnação da ideologia dominante, que oprime e nega tudo aquilo que se distancia do padrão estabelecido, impossibilitando-os de pensar numa perspectiva multicultural.
- ii - Mitificação da instituição Escola, acreditando que ela seria a detentora de um suposto saber e, por conseguinte, “dona da verdade”, intimidando alguns educadores a não macular tal imagem, não questionando determinada postura.
- iii - Falta de preparo dos professores para lidar com a questão racial em sala de aula, desencadeando a difusão da discriminação racial.

Os depoimentos a seguir demonstram essa falta de preparo, que impossibilita a decodificação e a intervenção do educador em situações que denotem sinais de preconceito.

Quando tem algum apelido, é entre eles mesmos; é dessa forma, mas eles se entrosam normalmente; não existe esse preconceito entre eles não. Mas, no momento de raiva que qualquer coisa é motivo, aí tem atrito. Os apelidos são de maneira abrangente; é uma orelhona, olho grande, nariz, tem essa mistura toda; o que chama mais atenção eles colocam dentro de um apelido.

A professora tenta atenuar a situação generalizando que as agressões e o preconceito acontece de ambas as partes (negros e brancos). Em algum momento ela parece confirmar que há tensões raciais, mas ao mesmo tempo não as define como preconceito, afirmando que as crianças se entrosam “normalmente”. Sua fala sugere que as brigas em sala são um problema que eles conseguem resolver “naturalmente” sem a necessária intervenção da escola e do professor. A solução, em sua maior parte, parece estar ligada à agressão da criança branca e à submissão ou silêncio da criança negra, ou até mesmo em revidar com agressão física os insultos sofridos.

O trecho a seguir de mais uma professora demonstra que o problema racial é diluído nos demais sem haver o devido cuidado no tratamento.

Às vezes eu percebo em sala de aula, não é nem em relação à cor. Tem um menino que tem um problema físico, eles chamam de ceguinho. Quando acontece em relação à cor, eu tento levantar a auto-estima da pessoa, que essa história de cor não tem nada a ver, de pele. Mas quando puxam para essa questão do defeito físico, aí sim, deve doer, porque dói dentro de mim; deve doer mais dentro da própria criatura.

Dessa forma, a sua fala nos faz supor que a única forma de preconceito que dói é o referente à deficiência física, sendo a questão do preconceito racial irrelevante, e não o reconhece como forma de violência.

Não acontece nada. Nada assim... Porque quando acontece alguma coisa é entre eles mesmos; o negro chama o outro de branquelo, de certa maneira está menosprezando a cor branca do outro, e geralmente quando trocam esse tipo de comentário é bem assim

uma coisa que deixa a desmerecer, porque quando um diz zanoi o outro não pode revidar porque o outro tem uma vista perfeita, então ele fica desmerecedor, já nessa questão de apelido na cor, ele revida; acontece normalmente, não dá aquela ênfase a ponto do negro se sentir inferior não. Isso acontece normalmente, está mais valorizada essa questão de ser negro e ser normal a cor dele, porque eles trocam apelidos eu acho que eles valorizam a cor.

O seu depoimento pressupõe que a tensão racial existente fica entre eles e que não há a intervenção dela, já que isso acontece “normalmente” de modo que o negro não se sente inferior, ou seja, a agressão ao negro é visto como algo normal, corriqueiro, portanto, não merece uma atenção especial, é observada a banalização da violência voltada aos negros.

5.2.1 A escola como espaço de equidade

Uma outra professora define a escola como um lugar privilegiado onde situações como o preconceito não acontecem em qualquer circunstância, afirmando que em dez anos de ensino em escola pública jamais aconteceu nada, nenhuma forma de preconceito.

Em todos esses anos de escola pública – dez anos – nunca presenciei nada que sugerisse preconceito, nem de professor com aluno, nem aluno-aluno, nada, graças a Deus, eu acho isso muito baixo.

Ela reforça a sua fala anterior quando questionada sobre a possibilidade de utilizar oficinas de trabalho para discutir temas raciais. E novamente nega a possibilidade de existência de preconceito, inclusive, retirando a possibilidade de um trabalho de prevenção.

Nunca foi feito, porque eu acredito que para esse tipo de coisa é preciso haver algum motivo, e aqui nunca teve nenhuma situação assim, de um coleguinha tratar mal o outro porque ele é moreno. Aqui geralmente tem preconceito porque uns têm mais condições do que outros, mas de cor não.

5.2.2 Intervenção ineficaz

Os trechos a seguir reafirmam a negação da existência do preconceito racial na escola. E o silêncio parece ser o caminho adotado.

Eu procuro trabalhar a coisa de modo que não existe, não deve existir essa questão do preconceito; não tem nada a ver se sentir inferior ou superior devido à sua cor. Quando acontece isso em sala de aula, eu chamo a atenção de maneira geral, porque isso perturba o andamento da aula; se for no momento de tarefas, eles param. É uma mania que eles têm; eu nem vejo isso como preconceito, é uma mania que eles tem, já é natural, trocar o nome pelo apelido.

Mais uma vez, as agressões verbais são colocadas como algo normal, natural e que não devem ser levadas tanto em consideração, sendo denominadas de preconceito. A professora ignora a questão do preconceito e, quando acontece algo parecido, trata de calar o conflito, de modo a não atrapalhar o andamento do conteúdo programático, já que esse é o único ônus observado. Ela não dá a devida importância ao fato de trabalhar essas questões em sala de aula, de modo a melhorar as relações em sala, repercutindo, inclusive, na aprendizagem, mas, de maneira restrita, pensa que falar sobre "isso" atrapalharia o conteúdo programático.

Quando questionada sobre qual a postura da professora frente a uma situação de preconceito, ela responde:

Eu ia chamar o aluno e esclarecer que não há motivo para rejeitar o colega por ele ser moreno; ali é uma cor e não vai mudar o jeito de ser; eles têm a mesma possibilidade.

A conduta de chamar isoladamente o aluno parece não dar conta do problema, porque esse parece não ser um comportamento específico de um aluno, mas de outros que poderiam se beneficiar com a ampliação da discussão na sala de aula, expandindo-se para professores, direção. Na fala da professora é ressaltada uma suposta igualdade entre as pessoas, expressando, inclusive, que todas têm a mesma possibilidade. Mas como, se o cotidiano escolar vai demarcando as desigualdades pautadas na origem étnica?

Para outra professora, o preconceito existe e demonstra a dificuldade de a escola tratar com essa temática e a ausência de trabalhos preventivos.

A escola não sabe lidar com o preconceito racial, mas pode melhorar, a gente trabalha, mas não vê resultado. Só trabalham o preconceito quando surge a questão; deveria ser preventivo.

O trecho citado acima, que reconhece a dificuldade em trabalhar com essa temática, parece ser um caso quase isolado, haja vista o depoimento a seguir:

Essa questão do preconceito eu percebo mais nos adultos, que já vêm na defensiva. Aqui tentamos tratar de modo igual; quando tem peça aqui, quando uma criança tem uma habilidade para determinada coisa, ela não vai deixar de participar só porque é negra, como no caso de A, sempre que tem uma oportunidade ela canta.

Ela nega a vivência do preconceito pelas crianças, atribuindo-o aos adultos. Portanto, não seria um problema da escola, levando em consideração que o público alvo desta são crianças, e não os adultos preconceituosos. Tenta confirmar a não existência do preconceito mediante a participação das crianças negras em eventos, sempre que têm oportunidade. Mas será que a oportunidade e o espaço destinado às crianças negras se restringem, apenas, a participações esporádicas em eventos da escola?

5.2.3 Naturalizar o que é cultural

Por mais que se tente dissimular, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. Os professores não percebem, ou preferem ignorar, as suas contribuições para a manutenção e a reprodução do preconceito racial, e atribuem a responsabilidade para além dos muros da escola.

Os valores que recebem em casa refletem em sala de aula, escolhendo o grupo de afinidade. Algumas discriminam, excluem, mas não é por causa da cor, pois ela pode conquistar, mas se for de difícil relacionamento, com certeza vai contar contra ela. Tem-se carisma, tem umas que eu não sei se é por causa da cor, mas elas já são rebeldes de difícil convivência.

A professora afirma que o preconceito é considerado um problema externo à escola. A origem parece estar em casa ou na cor da criança. Nesse momento, ela busca naturalizar um problema que é construído socialmente, isto é, a criança passa de vítima a culpada de uma situação perversa como o preconceito racial.

A manutenção do discurso de naturalizar o que é cultural foi observado em mais um trecho da fala da professora citada a seguir:

A maioria das nossas crianças são morenas escuras para negras; dificilmente tem uma branca, e quando tem uma o grupo elege naturalmente a mais bonita, elas em si escolhem quem é a mais bonita não é o professor. Aquela criança que é bonita se destaca como aquela que tem uma habilidade para cantar, desenhar.

Será que é realmente natural eleger o branco como o mais bonito, ou foi aprendido? Essa naturalização impede a detecção de situações preconceituosas, sendo cúmplice de tais atos.

Há, porém, discurso mais ríspido, em que a criança negra é vista como um caso sem jeito, sugerindo que há um mal inato que, por mais que se tentasse destruí-lo, e não conseguiria, porque seria inerente a ela.

Ela não é igual, aquela criatura, não sabe ler, não sabe escrever, não sabe de nada e fica dizendo besteira, mas não tem jeito não.

5.2.4 É um problema da família

Tenta-se isentar a escola da responsabilidade e a família é apontada como principal culpada de difundir o preconceito. Essa atribuição de responsabilidades é vista nos depoimentos a seguir:

A criança não é preconceituosa, o preconceito vem de casa, do pai da mãe, é aprendido; eles se dão bem nas brincadeiras, mas notamos que criança mais branca tem preconceito com as crianças mais escuras por causa da família. Se fosse uma família esclarecida que não deixasse isso acontecer

5.2.5 É negro, porém...

A nossa forma de racismo cordial contribui para acentuação das desigualdades, a partir do momento em que não assumimos a presença do preconceito, embora seja de responsabilidade de todos criar estratégias de superação. Como foi visto anteriormente, a escola busca se eximir da participação no processo de disseminação do preconceito, mas os depoimentos demonstram a cordialidade revestida de preconceito.

R. é negro, porém ele é inteligente, participativo... Eu acho que o que interfere mais é a questão da classe social, fazendo sofrer.

O “porém” na fala do professor sugere: “apesar” de ser negro, ele consegue ser inteligente. Do mesmo modo, o trecho citado a seguir de uma funcionária tenta isentar a escola da presença do preconceito e defini-la como um espaço de interação e inclusão:

Graças a Deus aqui nós não temos esse tipo de problema; a criança de cor é muita bem aceita e querida, pois tem um potencial fora do comum; eu posso citar o exemplo de A, que é uma criança negra, mas ela é a nossa cantora e representa a nossa escola. Nós costumamos dizer que ela é o nosso rouxinol. Uma criança negra que a cor dela nem aparece, o potencial dela de cantora é tão grande que as pessoas nem percebem a cor dela. E os colegas gostam, admiram, e passa despercebida essa questão do racismo; graças a Deus aqui nós não temos esse problema. Quando viemos para cá, nós também pensamos nisso, e pensamos que íamos passar por problemas, mas as crianças negras são as estrelas da nossa escola, elas cantam, fazem teatro, nem parece que elas são negras, a cor não aparece.

A fala citada evidenciou a presença do racismo cordial, no momento em que destaca as qualidades artísticas das crianças, que nem parece que são negras, talvez porque “não seja comum” criança negra com tais habilidades. Um outro fator observado é a busca de reparação por meio do destaque permitido às crianças negras em eventos. Para a funcionária, esse seria um dado objetivo de que a escola estaria isenta do preconceito.

Há, porém, aqueles que recorrem à descrição de uma situação de forma mais razoável, mas, mesmo assim, acabam ressaltando estereótipos dos negros, como ter um gingado bonito, como se essa fosse uma qualidade permitida a esse grupo.

Tem uma menina aqui chamada I. que, quando ela chegou aqui, ela não era aceita pelo grupo; aí as professoras, o que fizeram? Tudo o que tiver agora vamos colocar ela; na dança, ela deu show, peça de teatro. Antes os meninos diziam assim: não pega na mão dela porque ela é preta; sabe aquela coisa chata, ela é preta, mas agora não existe mais isso. Ela é bem pretinha, uma pretinha bonitinha. É tanto que no dia da dança ela dançou tão bonitinha, com aquele gingadozinho, você sabe que tem aquele gingado. Agora ela vem pra cá, conversa com todo mundo, porque antes ela era retraída; eu acho que era a dificuldade de uma pessoa novata, associada a uma diferençazinha.

Além de serem citados alguns estereótipos do negro, nota-se a necessidade de adjetivá-la – uma pretinha bonitinha. Parece haver uma preocupação de aliviá-la do peso da sua cor e transformar a distância e a exclusão em apenas uma diferença pequena que se possa remediar com o destaque em eventos na escola. Vale salientar que, segundo o relato de alguns professores, essa experiência, especificamente, parece ter logrado êxito no momento em que a professora observou o problema e tentou intervir com os seus subsídios. E, para o grupo, a criança passou a ser aceita e admirada, pois a professora deu um cuidado especial à menina.

5.2.6 Estratégias de superação

Há uma professora negra, e esta fala um pouco da sua experiência em sala de aula:

Nunca tive problema em sala de aula porque eu mostro que consegui e mostro minhas qualidades intelectuais, que a pele é superada. Eu acho que o negro pra crescer tem que ser inteligente, se esforçar para sair de trás do fogão e mostrar que pode ser alguém. A opressão está aí.

Alguns autores falam sobre alguns artifícios utilizados para alcançar o respeito e inclusão social, de modo a “superar” a questão da pele. Ela cita o uso de um deles, que seria por meio do embranquecimento intelectual.

A fala a seguir retrata a dificuldade envolta de ambigüidade no trato com a sua condição de ser negra:

Teve uma professora numa outra escola que levou um monte de piada de negro; levei o caso pra secretaria, mas não deu em nada.

Nessa primeira fala é vista toda uma iniciativa de denúncia contra uma situação de violência simbólica que ocorreu em um outro espaço de trabalho, mas ao mesmo tempo expressa toda a indignação com relação às leis de proteção contra o racismo:

Eu acho uma besteira essas leis, porque chama de negro aí abre o processo.

Talvez a sua indignação esteja no fato da necessidade de existirem Leis, que nem sempre são eficazes, para proteger pessoas que, na verdade, teriam o direito de ser cidadãos sem passar pelos constrangimentos da discriminação racial. O trecho a seguir reafirma a contradição de sentimentos. Por um lado, a possibilidade de assumir a identidade negra, mas, por outro, o desejo de alcançar o ideal de ego branco e proteger os filhos das agressões do preconceito.

Aqui o preconceito é camuflado; até os próprios negros são mais racistas do que o branco. Já viu algum jogador casado com negra? Ele não valoriza a raça. Eu me incluo nisso; meu marido é galego. Eu tinha pena dos meus filhos, eu também sou racista. A relação dos meus filhos com o mundo, o olhar crítico.

5.2.7 Perfil dos alunos negros em sala

Diversas são as atribuições dadas às crianças negras em sala de aula. O primeiro depoimento é dado por uma professora negra:

Os alunos negros são quietos, são rejeitados, aí eles se calam.

Ela parece ser a primeira a falar sem maiores censuras da presença do preconceito e suas repercussões no comportamento das crianças, diferentemente da professora define as crianças negras como “extrovertidas”.

As crianças negras têm como se fosse uma autodefesa; elas tentam chamar a atenção de outras formas; elas são mais apresentadas. Não sei se é uma maneira de se firmarem, de tentar ser aceitas, mas são crianças extrovertidas, alegres. Não lembro de criança tímida, retraída por causa da cor.

5.2.8 Uso de material didático

Foi observado o uso por alguns professores de material didático contendo discussões sobre a questão racial, que estava vinculado a um projeto da escola denominado “Brasil 500 anos”. Alguns trataram a temática com maior habilidade, buscando demonstrar a diversidade cultural e a contribuição do negro nesse contexto, enquanto outros se prenderam à discussão da escravidão.

O projeto sobre negro foi sobre Brasil 500 anos. Eu trabalhei filmes que mostravam a escravidão. O que eu me lembro que trabalhei com eles foi sobre a cultura, o quanto ela é rica, e como o sangue negro está dentro de cada um de nós. Trabalhamos também o preconceito, não só o racial, mas as outras formas, o conceito do preconceito, como se inicia. Na parte de matemática, nós trabalhamos com um gráfico, que foi por causa de uma pesquisa que fizemos sobre qual dos preconceitos era mais desumano, dentre eles social, racial, religioso. E, na turma, eles consideraram o preconceito racial o mais desumano, porque partimos da premissa de que todos somos iguais interiormente, a cor não interfere em nada. Essa pesquisa foi extensiva à escola e apontou o mesmo resultado. Foi feita também uma redação sobre preconceito racial.

Para outra professora, o projeto se reduzia à fala sobre escravidão:

Houve um projeto unicamente voltado para isso, que foi sobre a escravidão, foi no ano 2000. Foram selecionados diversos textos, que incluíam as disciplinas de português, matemática, história, formando uma apostila sobre essas temáticas. Trabalhamos através de dramatizações, músicas, todas as tendências e costumes. Foi avaliado todo um conjunto. Os meninos na escola, ao meu ver, não existe preconceito racial da parte deles, houve uma boa aceitação.

O final da sua fala sugere que, apesar de ter sido feito, esse trabalho não era necessário, pois as crianças não são preconceituosas; inclusive, "aceitaram muito bem" falar sobre esse assunto. Na fala a seguir, mais uma vez, o trabalho escravo é ressaltado como principal foco de discussão.

Estávamos fazendo um projeto em 2000, que era sobre trabalho, e fomos ver os diversos tipos, dentre eles o trabalho escravo. Escravo, o índio, mulher, menor de rua. Foi feita uma seleção de textos para trabalhar com eles; no final, foram apresentadas diversas peças e trabalhos uma que falava do trabalho escravo.

A escola parece não vislumbrar outras possibilidades de trabalho ou de vida que não seja a escravidão, impossibilitando as crianças negras de se sentirem incluídas socialmente, retirando o sonho de "ser alguém na vida" – perspectiva bastante difundida no senso comum. Parece que o lugar destinado é o da submissão. E, a escola demonstra estar contribuindo para a reprodução e a consolidação das relações assimétricas.

A fala a seguir traz a discussão sobre Zumbi dos Palmares, um ícone de resistência negra que poderia servir de referencial positivo para as crianças negras.

Usei um material que falava sobre zumbi. Eles estavam curiosos para saber da história e o interesse era de todos, morenos e brancos.

A forma como esses educadores percebem as relações interétnicas, sem conflitos, dificulta a intervenção ou a realização de trabalhos sistemáticos que propiciem à criança negra um sentimento de inclusão no espaço escolar.

CAPÍTULO VI

A HISTÓRIA DE UMA MENINA NEGRA

O trabalho de campo me apresentou diversas facetas das relações de poder que desaguavam em histórias de vida de crianças que não compreendiam, mas sentiam, as conseqüências nefastas do preconceito racial. Para melhor compreensão, descreverei a seguir algumas situações que mostram a presença do preconceito no cotidiano escolar. O primeiro tópico descrito é a história de uma menina negra de dez anos chamada Amália. Ela despertou atenção pelas atribuições ambíguas. Ela era a menina problema, mas, ao mesmo tempo, era a estrela, representando a escola em alguns eventos.

O contato com Amália não foi tão próximo quanto necessário, pois muitas das vezes ela não se encontrava na escola. O motivo das suas faltas freqüentes estava relacionado à sua "liberdade", própria de menina de rua, que dormia muito tarde e sempre perdia a hora do ônibus. Amália dizia ter casa, onde morava a sua mãe, avó, irmãos. Mas não gostava de lá, pois tinha dificuldades com seu irmão mais velho, que era usuário de drogas. Muitas vezes era trazido pela polícia embriagado e, nesses momentos, lhe espancava.

A mãe de Amália não tinha emprego fixo, fazia alguns bicos para ganhar dinheiro, lavando roupa ou ajudando uma vizinha idosa com os trabalhos de casa. Quando não tinha mais o que fazer, mandava os filhos pedir esmolas no sinal. Amália tem dois

irmãos menores, uma menina e um menino. Segundo ela, o irmão caçula era doente, pois teria sido atropelado por um carro, sobrevivendo com seqüelas.

Devido a esse cotidiano tão conturbado, Amália afirmava preferir ficar na rua, pois assim podia conversar com várias pessoas e falar do seu grande sonho, que era ser uma cantora famosa.

Esse último elemento foi que me chamou a atenção para a sua história. O trabalho de campo teve início no mês de maio, período em que é realizado uma festa religiosa de grande importância para a cidade, haja vista que Juazeiro tem a religiosidade como âncora social, e aquele evento tratava da coroação da padroeira da cidade, Nossa Senhora das Dores. Nesse evento, reúnem-se diversas crianças para representar anjos e uma, em especial, para cantar e coroar a imagem da padroeira. Nesse ano, Amália foi escolhida para cantar e levar a coroa até o altar, uma vez que o momento final da coroação foi reservado para um menino branco. De qualquer forma, esse convite parece ter fascinado a menina e resgatado o seu sonho de ser uma grande cantora.

O fato de a escola ter permitido à menina esse destaque deu uma boa impressão inicial, mas era muito cedo para avaliar a conduta frente as crianças negras. A fala de Amália demonstra a sua alegria por estar nessa escola, mas também o início da presença da discriminação em relação à classe social e à falta de intervenção da professora.

Sinto-me alegre, feliz, me tratam bem, aprendi coisas boas. Antes não gostava da escola e fugia para a casa da minha tia. No outro colégio, as pessoas ficavam com racismo. Eu não gosto quando me chamam de nega, eu voou logo em cima. Aqui os meninos descobriu que eu pedia esmola, aí contavam para tia, aí tinha vez que eu chorava, avançava em cima deles e a tia dizia: não vá não!

Apesar dessa aparente política de inclusão inicial, essa mesma menina foi protagonista de uma situação que demonstra a inabilidade da escola para intervir da maneira adequada.

Conforme foi descrito por uma pessoa que estava na diretoria, no período da manhã houve choro e tumulto, Amália chorava e pedia à visitante que não deixasse fazer "isso" com ela. Ela tinha acabado de ser suspensa pelo período de oito dias devido a uma briga com um colega em sala de aula. As pessoas envolvidas foram chamadas para apresentar algumas versões sobre o acontecimento.

A primeira foi a professora, que tomou a iniciativa de suspender Amália. Ela, a princípio, se mostrou resistente, dizendo que estava ocupada. Foi percebido o seu entrave inicial e a conversa foi iniciada perguntando as impressões gerais sobre Amália em sala de aula. Ela a definiu como uma menina bastante agressiva, mas que parecia estar se defendendo de alguma coisa. Perguntei se tinha alguma noção do motivo da defesa dela. A professora não soube definir especificamente, nem conseguia atribuir à sala de aula essas dificuldades. Acreditava fazer parte de uma dificuldade maior, referente a uma exclusão social, e que o problema não estava na escola. A professora parece

saber do sofrimento de Amália, mas atribui a questões de classe, ou seja, algo fora, que nada tem a ver com a sala de aula.

No que se refere ao desentendimento ocorrido em sala, tentou-se compreender qual foi a sua percepção e os encaminhamentos, conforme o seu depoimento:

Eu reclamei do comportamento dela com relação ao colega, mas ela destratou, chamou nome feio e bateu nele, eu reclamei, ela continuou.

Foi questionado se ela tinha buscado Amália para saber o motivo da sua agressão, sabendo-se que ela havia conversado, apenas, com o menino. Parece que ouvir apenas uma das partes é não dar o devido reconhecimento aos motivos que levaram a menina a agredir o colega, considerando-se mais relevante, naquele momento, o dado objetivo da agressão física.

Em um certo momento da conversa, a professora fala da forma das crianças se apelidarem: "pegam pelo ponto fraco". Mas acha que isso não era importante, muito menos motivo suficiente para agredir um colega. Diz que, se considerou desmoralizada e tomou a atitude de suspender a menina.

Comparecendo à escola na manhã seguinte em companhia da mãe, a menina atribuiu à cor as suas dificuldades na escola. Um membro do núcleo gestor disse que isso não existia, e que era coisa da cabeça de Amália. A menina, mais uma vez, não é escutada, sendo seu problema denominado de fantasioso.

A professora, na tentativa de confirmar as suas impressões de Amália não muito favoráveis, relatou um episódio de quando foi chamada a representar os romeiros, cantando os benditos (orações em forma de cânticos), mas ela não aceitou o convite. A sua atitude de não aceitar foi compreendida pela professora como um sentimento de “superioridade” dela em relação aos colegas.

Ela não se deu conta do nível de comprometimento da auto-estima dessa criança, que talvez não tenha aceitado esse lugar por ser uma realidade vivida por ela e distante do seu sonho de ser artista. Portanto, ela preferia pensar na vivência do estrelato; a miséria, que faz parte do seu cotidiano, iria ser revivida no papel de romeiro. Sonhar seria a única via de escape de pensar que pode “ser alguém na vida”. Para ela o cantar não está associado à pobreza, ao sofrimento que ela vive, mas à possibilidade de ela ser reconhecida.

Algo que a chamou atenção foi a professora dizer que haviam dois tipos de pessoas: aquelas que tinham dignidade, integridade, respeito, e as outras, que eram totalmente desprovidas de tudo isso, categoria em que Amália estava incluída. Então, se a professora a define desse modo, pouco provável será a sua ajuda a essa criança, só podendo ser atribuídas a ela todas as coisas negativas e os erros. Portanto, quem errou não foi o colega que a insultou, mas ela, que o agrediu. A professora não percebe que a agressividade física pode ser mensurada por meio dos edemas, arranhões, mas uma agressão simbólica, ou moral, não temos como dimensionar, pois somente a pessoa

agredida é capaz de definir o sofrimento. Podemos, apenas, pensar como isto pode repercutir de modo negativo na construção da identidade da criança.

Um outro depoimento foi colhido por uma das gestoras, sobre Amália, especificando essa situação que a levou à suspensão. Ela fala da tentativa do núcleo gestor em conversar com a menina, mas segundo a gestora ela não leva nada em consideração, não tem jeito de ela melhorar. Para justificar, fala da desestruturação familiar, sendo a mãe uma mulher de rua que coloca os filhos para pedir esmolas. A mãe sempre vem conversar com uma das gestoras, mas segundo o seu depoimento, “a fala dela é desencontrada”.

No que se refere ao desentendimento em sala de aula, ela relata que a professora parece ter tomado todas as decisões, indo comunicar que Amália estava suspensa. A professora foi repreendida por não ter falado com o núcleo gestor, mas justifica sua atitude, pois tinha conversado e obtido a autorização da orientadora. A diretora discorda da atitude da professora e tenta renegociar, mas, devido à sua ausência por atividades externas, tudo é feito da maneira a manter a atitude inicial. A professora passou por cima da autoridade de muitos na escola e, simplesmente puniu a aluna

Amália, diferentemente do primeiro momento em que foi encontrada, deixou de ser estrela para ser menina-problema da escola, excluída de um espaço que poderia ser um vínculo de acesso à inclusão social.

Ao final, buscou-se ouvir a versão da principal envolvida. Segundo Amália:

Ele estava com o cabelo raspado, aí eu fui "tirar o selo". Ele disse que podia, eu dei um peteleco na cabeça dele. Aí ele ficou dizendo coisa comigo, nega preta, esmole. Eu agüentei até enquanto ele não dizia nada com minha mãe, mas quando ele xingou, eu parti para cima dele. Aí ele ficou de cabeça abaixada. Aí veio para cima de mim com a chinela. Aí eu dei com a mão. Aí a tia me trouxe para cá dizendo que tinha sido eu que tinha começado. A tia me falou que ia dar uma ocorrência, assinar o papelzinho e ficar expulsa, ela disse que eu tinha agredido oralmente o colega.

A professora só reconhece a legitimidade de um lado, e acusa Amália de estar errada. Quando questiono a Amália qual atitude tomada com relação ao seu colega, ela responde com um tom de obviedade.

Nada, ela só me trouxe para cá e pronto. Eu disse: tem gente que faz mais coisa do que eu e só dá para eu. A diretora sempre me dá chance, essa era a última. Ela disse que eu falei nome feio na sala, mas eu juro perante a Jesus Cristo, eu admito que eu bati nele, mas eu não fiz isso. Ela pegou no meu braço e disse: vá pra fora agora, você é um animal para estar brigando em sala. Eu saí calada e fiquei na porta, aí ela me levou para a diretoria, enquanto o menino ficou lá. Eu fui, conversei com M. H e me deu uma transferência, quer dizer suspensão, e tem gente que faz muito pior do que isso e não acontece nada.

Em um ato falho, troca a palavra suspensão por transferência, demonstrando a sua percepção inconsciente do desejo daquelas pessoas em lhe ver longe da escola, e mostra sofrimento por isso. A hostilidade da professora em relação a Amália é notória, não permitindo a fala ou a defesa, e chega a chamá-la de animal agressivo.

Ao questionar Amália sobre seu sentimento, ela afirma:

Medo, porque minha mãe disse que se eu fosse expulsa ela me dava uma pisa de botar pro hospital. Eu nunca tinha sido expulsa, essa é a primeira vez. Mas tem gente que ó (mostra marca de uma mordida) ficou saindo sangue, minha mãe disse que ia me tirar daqui, mas eu não quis, e com a menina não aconteceu nada. Antes eu não era assim, antes eu ajudava a todo mundo. Agora eu não sei o que é não, até eu mesmo estou sentindo, quando eu chego em casa eu pergunto: meu Deus o que é isso dentro de eu.

Dois aspectos chamam a atenção na fala acima. Primeiramente, o fato de que a aluna é sempre alvo de desconfiança, enquanto não é cuidada quando é alvo de agressão. Desse modo, parece que fica latente o seu lugar de pessoa indisciplinada, agressiva, portanto podendo ser vítima de violência moral e física, sem que haja o devido acolhimento e a intervenção dos professores. Segundo, é observado o início da incorporação da fala social que aponta diversas atribuições negativas reconhecendo dentro dela algo ruim, buscando respostas em Deus. Parece este ser único referencial de amparo. Num certo momento, ela chora e diz:

Essa era a minha última chance, eu já perdi minha última chance. Às vezes na sala eu bato numa menina, porque ela e os outros ficam "brincando de telefone sem fio", só que o que eles dizem é xingamento (morta-fome) comigo, e no final eles falam, ai eu vou lá, bato. Eu fico olhando assim pra mim e pergunto: meu Deus será que eu sou doida?

Amália busca o erro dentro de si, acreditando ser insana por reagir às agressões morais, sentindo-se culpada por isso. A fala a seguir demonstra a indiferença das professoras frente aos xingamentos dos colegas.

Acho que isso não ia acontecer se eu fosse branca, porque tudo que eles falam é com a minha cor, tudo que sai da boca deles é com a minha cor, cabelo de bom-bril, nega preta, dorme na rua e outras coisas assim. Tudo começa pela minha cor. Tem um menino R, eu nem faço nada com ele, mas ele fica me xingando, e a professora só manda ele virar pra frente, e fico escutando tudo o que ele diz, ele continua mexendo. Mais aí eu não conto a ela.

Num certo momento da entrevista, quando questionada sobre seu sentimento em relação à cor, sua resposta surpreende pela raiva, negação, rechaço à sua cor e ao seu corpo, sendo a maior representação da violência do preconceito no sentido de deteriorar a identidade e a auto-estima da criança negra:

Tem vez que eles dizem coisa com minha cor. Eu me belisco todinha, pego assim (demonstra agressividade com as mãos) faço em mim todinha. No dia que eu briguei coma menina eu me beliscava todinha, puxava o coro, chega ficava a marca das unhas. O professor R. dizia pra eu não fazer, mas eu fazia. Eu dizia assim: EU TENHO ÓDIO DA MINHA COR, me beliscava com toda a minha força. Eu tenho ódio da minha cor. Eu sentia ódio quando me beliscava, fazia assim, assim (demonstra gestos com agressividade), pegava meus cabelos, botava pra frente e puxava, que isso daqui ficava doendo. Eu puxava meu cabelo, me beliscava todinha.

Esse depoimento levou a um sentimento de impacto a ponto de mudar o rumo da entrevista. Nesse momento, observei a dificuldade de lidar com uma situação tão difícil, de modo que o caminho tomado foi igual ao de muitos: o silêncio ou o mudar de assunto.

Apesar dos professores não detectarem a presença do preconceito racial na relação entre as crianças, esse depoimento revela o modo perverso pelo qual as crianças podem ser tratadas no espaço escolar:

As professoras tratam eles mais bem, eu acho que elas gostam mais deles do que de mim. Elas não abraçam os que estão fedorento, mais depois do banho sim. A professora diz que eu tenho que ser com uma menina na sala. Bem comportada, que não respondia a professora nem brigava com o colega.

Amália denuncia não apenas a vivência do preconceito, mas também a ausência do contato físico, mais freqüente entre as crianças brancas. Ela fala da recomendação da professora para que se comporte como a colega. Mas pode ser entendido que, para ser amada e aceita, ela precisará não apenas se comportar como a colega, mas ainda ser branca como ela.

As conseqüências dessas mensagens transmitidas no cotidiano escolar são observadas no depoimento, a seguir, de Amália ao ser questionada se ela se considerava bonita:

Não, eu acho muita gente bonita ai, eu me acho feia.

Essa resposta, aparentemente simples, ilustra o sentimento de incoerência de Amália ante seu grupo social, quando todos são bonitos, mas ela não. Podem ser extensivo a todos o respeito, mas a mim não; todos são inteligentes, mas eu não. Ou seja, é observada a eficácia do preconceito, quando ela toma para si todo o discurso social que a desqualifica e a transforma de vítima em culpada. Situações como essas,

possivelmente, serão ampliadas para fora dos muros da escola, onde as relações de poder vão novamente se reproduzir de modo a oprimir grupos considerados inferiores, para manter as relações assimétricas.

6.1 A desvalorização cotidiana

Esse tópico tem como objetivo relatar um período de observação relativo a uma festa religiosa de grande importância para a cidade, posto que tem como protagonista a padroeira da cidade, Nossa Senhora das Dores. Nessa tarde, todos estavam bastante mobilizados para a apresentação. Desse modo, foi possível observar, por meio da informalidade, como eram estabelecidas as relações entre crianças brancas e negras e professor / funcionários com as crianças.

A escola, em um olhar inicial, demonstra uma preocupação com as crianças, de modo a integrá-las no cotidiano escolar, como foi o caso de haver imagem de crianças negras na fachada da escola, ou as suas participações em coreografias ou momentos importantes, como a coroação de Nossa Senhora, com a voz de Amália, sendo então entregue a coroa à pessoa mais "adequada", um menino branco, para coroar de fato a imagem.

O momento de preparação das crianças foi importante para averiguar a possível manifestação de estereótipos ligados aos caracteres físicos, que dão origem ao estigma que inviabiliza a aceitação no cotidiano escolar. Não demorou muito para surgirem piadas do tipo:

Essas meninas de cabelo rebelde devia vir arrumada de casa, elas nem trazem nada para amarrar, eu vou lascar gel no cabelo de vocês pra vê se baixa.

Os termos empregados pela funcionária possuem uma conotação agressiva, dando a entender que somente dessa forma poderia domar a rebeldia “própria” das crianças negras, que se manifesta desde o cabelo até o comportamento. Em contrapartida, as crianças brancas ouviam os mais diversos elogios, tais como:

Mas que cabelo mais lindo da tia, me dá esse cabelo para mim, pois além de ser loiro é bom, vamos trocar de cabelo?

As outras crianças, que não tinham o cabelo “bom e loiro” ouviam aqueles depoimentos constrangidas, por perceberem que, além de não receberem esse elogio, muito menos seriam objetos de admiração e aceitação das professoras.

Amália é um dos destaques dessa tarde. Mesmo assim, pede várias vezes para alguém lhe arrumar, mas o seu pedido demora a ser atendido. Cansada de pedir, senta na mesa e diz:

É, eu acho que vou ficar por último de novo

A sua fala nos faz supor que a condição de preterida é conhecida, chegando a se resignar e esperar paciente para que alguém se disponha a ajudá-la. Vale salientar que, apesar dessas negligências iniciais, o vestido reservado para Amália era o mais bonito,

ou seja, se partíssemos apenas desses dados objetivos, poderíamos supor que nessa escola não há preconceito. Mas quando se buscam os discursos latentes, eles denunciam a sua presença.

No decorrer da apresentação foi possível observar os lugares destinados às crianças brancas e negras. As crianças denominadas anjinhos eram todas brancas. Havia apenas três negras, que entravam numa coreografia com mais três crianças brancas, e novamente, a finalização era feita por uma criança branca.

Apesar de haver um número elevado de crianças negras e mestiças na escola, as brancas permanecem sendo maioria nas apresentações. As crianças negras fazem parte de um elenco secundário, já que o ápice das apresentações é reservado para às crianças brancas, como no momento mais esperado da tarde, quando Amália canta e leva a coroa para que um menino branco coroe a imagem de Nossa Senhora.

CAPÍTULO VII

RELATO SOBRE A OFICINA DE TRABALHO COM OS PROFESSORES

A realização deste trabalho forneceu indicativos da dificuldade dos professores reconhecerem a instituição Escola como espaço de tensões raciais. Esse desconhecimento impossibilitou a intervenção adequada, desconsiderando a importância da discussão da questão racial no espaço escolar. A falta de intervenção leva as crianças negras a um sentimento de falta de acolhimento por parte das pessoas "autorizadas" (educadores), que silenciam ou se omitem frente à situação de discriminação, tornando-se cúmplices desse processo.

Diante desse quadro, nos questionamos: Como os educadores podem intervir frente a atitudes discriminatórias dirigidas à população negra no espaço escolar? Qual a sua contribuição para a superação dessa situação? Nessa perspectiva, percebemos a importância de desenvolver uma proposta de ação dirigida à formação dos educadores, sensibilizando-os para a importância da inclusão do tema relações raciais/étnicas nos projetos pedagógicos e nas práticas escolares, como forma de valorização da condição humana em sua diversidade, para a garantia de acesso e da permanência de grupos subordinados.

A realização da oficina pôde contribuir para uma postura crítica sobre o papel do educador na relação pedagógica de modo a superar o silêncio e trazer para discussão

questões “incômodas”, como as diferenças presentes, favorecendo o reconhecimento e a valorização do legado africano, até então negados pela cultura hegemônica.

A oficina teve a duração de nove horas, distribuídas em três tardes, com aulas expositivas dialogadas, discussão de vídeos, debates de textos, dinâmicas de grupo. As atividades foram realizadas em três momentos:

- I. Apresentação da proposta; sensibilização sobre o tema;
- II. Discussões conceituais: Racismo, preconceito, discriminação, estigma. Partindo dos elementos fornecidos pelos professores, confrontando-os de modo racional com seus próprios preconceitos e, por meio de um exercício intelectual, levando à modificação do seu esquema anterior, em alguns casos marcado pela ideologia dominante;
- III. Estratégias de enfrentamento mediante materiais didáticos, de modo a auxiliar o tratamento do tema.

A oficina, no primeiro dia, contou com a presença de vinte e sete pessoas. Havia muitas expectativas e questionamentos não verbalizados. Para quebrar o clima de tensão inicial foi aplicada uma dinâmica de apresentação com o objetivo de conhecer, integrar, criar vínculos entre os participantes. Foi solicitado que falassem o seu nome e a história dele. No início, achavam que tinham pouco a falar sobre a história do seu nome, mas muitos se envolveram, percebendo a riqueza das trocas instaladas naquele momento. Ao final da dinâmica foi ressaltada a importância do nosso nome como um referencial identitário. Ele fala de quem somos e da nossa história familiar. A escolha dessa dinâmica se deve a uma associação posterior, quando serão expostas questões como

estigma e estereótipos, diretamente ligadas aos apelidos que tomam os lugares dos nomes das crianças.

O objetivo apresentado pela oficina foi retornar ao universo de pesquisa possibilitando as pessoas não apenas conhecimento dos resultados da pesquisa, mas também refletir novos conceitos sobre as relações raciais na escola. Essa é uma postura de compromisso e respeito ao universo de pesquisa. Foi exposta a importância desse espaço de discussão por diversos motivos, dentre eles a promulgação da lei 10.639, que institui o caráter obrigatório da inclusão da temática racial nos currículos escolares.

A apresentação do programa foi acompanhada de uma breve discussão sobre as expectativas do grupo, logo sendo observada alguma resistência ao tema, tais como, "aqui não acontecem essas coisas"; "ênfatisar apenas o negro é excluir o resto". Em uma outra perspectiva, foi atribuído à facilitadora o poder do saber, quando é dito que "você vai nos ensinar o que fazer com essas questões". De uma forma sintética, foi devolvido que a proposta se vincula à construção de um olhar multirracial quando não são trazidas respostas prontas, mas novas inquietações, que serão pensadas e construídas coletivamente.

Vale salientar que, em meio a esse compartilhar de expectativas, algumas questões importantes foram colocadas, como: "o preconceito racial dói menos que uma deficiência física"; "essas questões devem ser tratadas com naturalidade, deixando que o assunto flua normalmente"; "o maior preconceito vem dos próprios negros"; "eu acho que essa história de cota não precisa, porque se ele se esforçar consegue chegar lá,

igual a todo mundo”; “a criança não é racista, mas a família ensina”. Essas questões não foram respondidas a priori, mas reservadas como instrumentos de discussão do segundo dia de trabalho de construção conceitual.

No segundo momento foi exibido o vídeo Kiara – Corpo de Rainha, abrindo para a discussão sobre as impressões gerais, explorando os sentimentos despertados durante a exibição, com o objetivo de sensibilizar os professores para as conseqüências do preconceito racial na vida das crianças negras, alertando para a sua importância na quebra desse sistema perverso. Esse objetivo foi alcançado até certo ponto, pois algumas pessoas permaneceram na postura inicial de que tratar dessa questão seria dar privilégio a apenas um grupo. Outras falaram da importância de desvelar posturas preconceituosas presentes no cotidiano, mas que só serão alcançadas a partir do reconhecimento delas. Ao final, foi esclarecido que muitas questões foram levantadas, mas nem todas respondidas, sendo deixadas para o segundo dia, quando os elementos conceituais seriam trabalhados a partir dos dados da pesquisa e dos questionamentos colocadas naquela tarde.

O segundo dia de trabalho foi aberto com a apresentação do vídeo “Não é o que Parece”, demonstrando os diversos tipos de preconceito e suas conseqüências. Após a exibição foi elaborado um painel para fazer um levantamento geral com o grupo sobre qual a compreensão do fenômeno, pautado na discussão do dia anterior e em experiências do cotidiano, de modo que as suas falas foram elementos para a construção sobre o que é preconceito racial no decorrer da oficina.

A apresentação de conceitos como estigma, discriminação, preconceito, foi iniciada partindo de um trecho da música de Caetano Veloso, "quando te encarei frente a frente não vi o meu rosto, chamei de mau gosto, o que vi, de mau gosto, mau gosto. É que Narciso acha feio o que não é espelho..." Foi questionado se as pessoas conheciam o personagem Narciso, e um dos professores contou o mito. Partimos dessa alusão mítica para refletir como nós nos apaixonamos pelo que é familiar e, quando não encontramos esse elemento, repudiamos, odiamos o outro.

Após esse momento introdutório foi dado início à construção teórica necessária para a compreensão e a intervenção adequada sobre o fenômeno. O principal subsídio foi o painel construído pelos professores. A apresentação dos conceitos foi permeada pelas falas das crianças na pesquisa e as respostas aos questionamentos do dia anterior. Houve o cuidado de atrelar sempre os elementos resgatados na fala dos professores e crianças aos conceitos teóricos, para deixar evidente que a teoria estava diretamente aplicada ao cotidiano de todos eles.

Ao final, foi exposto mais um painel denominado "A lógica Racista", que resumia toda a discussão anterior. As pessoas anotaram, perguntaram. O fechamento da tarde foi feito com o depoimento de algumas crianças da pesquisa que emocionaram e impactaram a todos. Nesse momento foi ressaltada a importância do educador na quebra da lógica perversa do racismo, promovendo a construção do cidadão comprometido com o bem comum e o respeito à diferença.

O terceiro dia de trabalho teve como objetivo construir estratégias de enfrentamento por meio de um pensar coletivo, criando novas possibilidades de intervenção para situações cotidianas de modo a transformar a sala de aula num espaço atraente, prazeroso e multirracial. Essa atividade grupal ressaltou a capacidade dos professores criarem estratégias para o enfrentamento da questão, sem respostas prontas, mas num processo de construção do conhecimento.

O andamento dessa atividade se viu ameaçado quando, chegando à escola, percebemos uma irritação dos professores, devido à leitura da monografia, com trechos das suas entrevistas sendo analisados, identificando-se pontos de preconceito. Ao chegar à sala dos professores, houve comentários de que as suas falas estavam distorcidas. Foi pedido que todos se dirigissem à sala, para que pudéssemos conversar sobre o assunto.

Demos início aos trabalhos com um clima tenso. Mas, ao invés de começar falando sobre as ansiedades geradas pela leitura da monografia, foi dado prosseguimento ao programa. As pessoas foram divididas em subgrupos, para que elaborassem as propostas. Para essa atividade, foram reservados trinta minutos. Algumas professoras (quatro) não participaram dessa atividade, especificamente aquelas que se sentiram diretamente atingidas pela análise dos dados. De qualquer forma, foi dado prosseguimento ao programa. As dúvidas foram esclarecidas para os que permaneceram na sala, mas buscaram-se as que não estavam presentes, acentuando a importância delas nessa atividade.

Ao final das atividades, as quatro professoras voltaram. Esse foi o momento de socializar as propostas, quando ficou evidente a capacidade dos professores de criar estratégias interessantes sobre novas demandas. As sugestões contemplaram diversas nuances, tais como elaboração de um painel com a diversidade étnica; reunião com pais/mestres, onde seriam feitos trabalhos de sensibilização sobre a temática; dinâmicas de grupo, quando as pessoas se colocariam no lugar do outro para experimentar o preconceito; uso de vídeo; testemunho de vida; dramatizações; elaboração da árvore genealógica; discussão sobre o respeito à diferença; uso de livros paradidáticos (*Menina Bonita do Laço de Fita*); discussão sobre os ícones da resistência negra, como Zumbi; discutir a contribuição da cultura negra para a população brasileira.

Ao final de cada apresentação era perguntado se mais alguém poderia contribuir para a proposta do colega. Desse modo, eles conseguiram discutir e construir novas estratégias de enfrentamento, tendo como principal instrumento a sua prática pedagógica. Após essa apresentação, foram distribuídas algumas outras sugestões pedagógicas de intervenção, que poderiam ser acrescentadas.

Foi feita uma breve avaliação da oficina, quando foi dito que a princípio não compreendiam a finalidade da pesquisa, e a volta serviu como esclarecimento e enriquecimento profissional. Outros reconheceram esse como um momento de desvelamento e confronto com os próprios preconceitos, reconhecendo esse fato como parte do cotidiano escolar, comprometendo-se à mudança de atitude.

Concluimos reconhecendo o impacto causado pela leitura da monografia, já que passamos três dias discutindo sobre as consequências nefastas do preconceito, e de repente, alguns se viram protagonistas de situações preconceituosas. Se esse estranhamento inicial for acolhido de modo satisfatório, poderá gerar mudança de atitude. Mas seria quase utópico imaginar que aconteceria com todos. Reconhecemos que, até certo ponto, somos produtos de uma cultura preconceituosa. Mas a nossa escola está sendo cúmplice desse processo, ou agente transformador da realidade preconceituosa?

Após alguns dias, ao entrar em contato com a direção, foi sabido que as propostas de enfrentamento construídas serão utilizadas no próximo projeto da escola, que terá como tema o preconceito racial. A culminância, momento em que os trabalhos são compartilhados por meio de peças, feiras, apresentações, coincidirá com o mês de novembro, em especial, a data de 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.

Estar apto a tratar a questão racial em sala de aula é vislumbrar a possibilidade de ser não apenas multiplicador de conteúdos programáticos, mas também, ser um educador comprometido com o exercício da cidadania. O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate da auto-estima, da autonomia e da separação das imagens distorcidas, no momento em que utiliza o instrumento da linguagem para promover um conhecimento de si e do outro em prol da reconstrução das relações raciais desgastadas pelas diferenças ou divergências étnicas. No momento em que a Escola

assume tal papel, passa a ser um instrumento eficaz para diminuir e *prevenir* o processo de exclusão social.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano escolar revelou uma tendência para corresponder ao padrão branco/europeu, negligenciando os valores referentes às matrizes africanas, levando a acentuação do *estigma* de ser inferior entre as crianças negras. As ações preconceituosas afetam, não apenas, o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, conduzindo a um processo de despersonalização. O sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada.

O que dificulta e, em alguns casos, inviabiliza a inserção da criança no sentimento de pertença ao espaço escolar, comprometendo a sua auto-estima, impossibilitando-a de ter um autoconhecimento individual ou cultural. Esses dois níveis estão diretamente ligados a condições desvalorizadas, retirando o direito de sonhar, ambicionar atividades ocupacionais futuras que partissem dos seus referenciais étnicos.

O preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda a possibilidade de reconhecimento e mérito, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, para mitigar o pensamento persecutório que o despersonaliza e o dilacera.

Foi percebido, através dos depoimentos, que a única possibilidade de ascensão ou mobilização social estava vinculada ao *embranquecimento* dos caracteres físicos, por

meio de alisamento de cabelo, plástica no nariz, boca, ou uma "limpeza do sangue", através da miscigenação. Essa busca incessante leva a uma intensa angústia e frustração, já que esse ideal parece cada vez mais inalcançável.

É preciso fazer um caminho inverso, proporcionando a ressignificação dos referenciais étnicos. Para isso, é necessário que a escola se reconheça como espaço de discriminação racial e que parta desse fato para construir uma proposta pedagógica que inclua, discussões verticalizadas a respeito das diferenças presentes, resgatando valores culturais, dando maior visibilidade, tanto a estes, quanto às contribuições sociais das matrizes africanas, até então negadas pela cultura dominante. Nesse processo, a escola é um espaço privilegiado, pois constitui um ponto de encontro das diferenças étnicas, podendo ser um instrumento eficaz para a reconstrução dos referenciais distorcidos pelo preconceito que dilaceram a auto-estima e a identidade da criança negra.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, DST/AIDS do Ministério da saúde, Séc. de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- BERGER, P. "Perspectivas Sociológicas: A Sociedade no Homem" In: *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- CAVALLEIRO, E. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: Cavalleiro (org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- _____. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- COSTA, J. F. "Da cor ao corpo a violência do racismo" In: *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal
- D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil*, Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DAMATTA, R. *Relativizando; uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FARIA, A L. *Ideologia no livro didático*, São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, R.F. *Afro-descendente, identidade em construção*, São Paulo: EDUC Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*, Rio de Janeiro: José Olímpio, 1966.
- GESSER, V; ROSSATO C. "A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses" In: Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

- GOFFMAN, E. *Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOMES, N. L. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade" In: Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- GUIMARÃES, A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 1999.
- GUSMÃO, N.M. "Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro". In: *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas n.107, julho, 1999.
- _____. "Socialização e Recalque: A criança negra no rural". In: *Cadernos CEDES: Educação e diferenciação cultural de negros e índios*. N. 32, São Paulo: Papyrus.
- HELER, A. "Sobre os preconceitos" In: *Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e terra, 1988.
- KREUTZ, L. "Identidade étnica e processo escolar" In: *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas n.107, julho, 1999.
- MORAIS, R. "Violência e Educação" São Paulo: Papyrus, 1995.
- NASCIMENTO E.L. "Sankofa: educação e identidade afrodescendente" In: Cavalleiro (org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- NEGRÃO, E. "Preconceitos e Discriminações raciais em livros didático e infanto-juvenil". In: *Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas. n.17 junho de 1976.
- OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, São Paulo Editora UNESP, 2000.
- PINTO, R.P. "Diferenças étnico-raciais e formação de professor". In: *Cadernos de Pesquisas*, Fundação Carlos Chagas, n.108, novembro de 1999.

- _____. "Multiculturalidade e educação de negros". In: *Caderno CEDE. Educação e diferenciação cultural negros e índios*. n32 São Paulo: Papyrus.
- PIZA, E. Porta de vidro: "Entrada para a branquitude" in: *Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ROCHA, E. "Um índio didático: nota para o estudo de representações". In: *Testemunha Ocular*. São Paulo: Brasiliense 1988
- ROSEMBERG, F. "Raça e educação inicial". In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 77 maio de 1991.
- ROMÃO, J. "O educador e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro" In: Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- SANTOS, I. A "A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos". In: Cavalleiro(org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- SOUZA, S. N. "*Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*". Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SOUZA, E.F. "Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs" In: Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- SILVA, M. A "Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial" In: Cavalleiro(org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- SKIDMORE, T. E. *Preto no branco*. São Paulo: Paz e Terra, 1976
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WOODWARD, K. "Identidade e Diferença: Uma Introdução teórica e conceitual" In: Silva, T. *Identidade e Diferença. A perspectiva de estudos Culturais*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro utilizado com as crianças

1. Como você se define?

Branco Moreno Negro Outros

2. Você gosta de ser assim?

Sim Não

Por que?

3. O que você acha das pessoas negras?

4. Como você acha que elas são tratadas?

5. E na escola, como isso acontece?

6. Você acha que pessoas diferentes (brancos e negros) podem conviver num mesmo lugar?

Sim Não

Por que?

7. E na sala de aula ?

8. Você se sente diferente dos seus colegas?

Sim Não

Por que?

9. Em que você se sente diferente?

10. Como você se sente?

11. Você se acha bonito (a)?

Sim Não

Por que?

12. E as pessoas lhe acham bonito (a)?

Sim Não

Por que?

13. Se pudesse o que mudaria?

14. Você acha que é inteligente?

Sim Não

Por que?

15. E as pessoas, lhe acham inteligente?

Sim Não

Por que?

16. Quem é o artista e/ou cantor mais bonito (a)?

17. E na sala de aula? Como ele (a) é?

18. Como você gostaria que fosse o seu namorado (a)?

Anexo 2Roteiro de entrevista utilizado com os professores

1. Para você o que é preconceito racial?
2. Como você percebe as relações entre crianças brancas e negras numa sala de aula?
3. Você já presenciou alguma situação que demonstrasse preconceito racial?
4. Qual foi a sua conduta?
5. Você se sente preparado para lidar com o preconceito?
6. Na sua formação profissional houve algum preparo nesse sentido?
7. Você acha que a escola está apta para lidar com tal questão?
8. Como você percebe as crianças negras em sala de aula?
9. Em sala de aula você já utilizou algum material didático que falasse sobre o negro?
10. Qual o conteúdo, como foi trabalhado?

Anexo 3

Levantamento dos livros da biblioteca referentes a figura do negro

1. *Você e seus dentes* – ilustração de uma criança negra na capa, e um chimpanzé em uma ilustração menor ambas as figuras mostravam os dentes. Faz uma alusão da semelhança do negro com o macaco.
2. *Água suja* – fala sobre uma comunidade pobre, representada por uma família negra. Associação do que é pobre, sujo a figura do negro.
3. *Menina bonita do laço de fita* – história de uma menina pretinha como uma jabuticaba, pele lustrosa, cabelos enroladinhos. A autora atribui diversas qualidades a menina e fala do interesse de um coelho branco ter uma filha pretinha e tenta descobrir através da menina. As ilustrações ressaltam a beleza da menina negra.
4. *O frio pode ser quente* – fala sobre os contrastes, e tudo vai depender do modo que as pessoas olham para as situações. A capa é ilustrada por crianças brancas, negras, ruivas.
5. *A praça das dores* – fala sobre meninos e meninas de rua negros, mulatos, que sofrem com o descaso do poder público.
6. *Nó na garganta* – retrata a dor sofrida por uma criança negra, por ser alvo de apelidos e a dura realidade do preconceito.
7. *Amigos mas nem tanto* – A capa é ilustrada por dois cachorros, um branco e um preto. O primeiro é bem apresentável, com uma coleira bonita, enquanto o outro é magro com uma corda amarrada no pescoço. A um é atribuído tudo de bom, já

o outro é o inverso, ou seja, Dondo era bonito, forte, rico, enquanto o outro pequeno, fraco e feio.

8. *Liberdade o sonho de palmares* – relata de modo acessível a saga de Zumbi e sua resistência contra o sistema escravocrata.
9. *Nós contra a flora* – A ilustração apresenta dois tipos de Ogros contra a flora, eles tem a pele escura, nariz achatado, e cabelos crespos e assanhados. Uma imagem caricaturada do negro e seus estereótipos desvalorativos como o de destruidor de tudo o que é agradável.
10. *Dito, o negrinho da flauta* – Conta de modo debochado a história de uma criança negra que tinha um sonho de ter uma flauta. O menino era negro, pobre, e empregado de uma fazenda. Segundo o autor ele nem sabia falar direito, falava “frauta”, o autor ironiza e diz “coitado”.
11. *Um negro muito gato* – Descreve o negro dentro de um perfil malandro, camisa rasgada, mão no bolso, tóca na cabeça e olhar atento a algo, e cigarro na mão. Um negro formado pela “faculdade da vida” já que o negro não tem acesso à universidade. É definida com astúcia e falsa camaradagem.

12. Coleção valores para a vida.

Companheirismo – O personagem principal é uma criança negra, que é colocada em lugar de desvantagem. Para ser companheira ela teria que se resignar a sua condição de segundo lugar ou terceiro, já que o primeiro está destinado aos brancos.

Compustura – ilustração de uma criança negra de cabeça baixa

Abraçar – uma criança branca e negra abraçada na capa, mas no interior do livro a criança negra só abraça os seus pares.

Amor – mãe e filha negras

13. *Sopa* – figura de um negro bonachão cozinheiro. Reforça o estereótipo da profissão de servir os outros, ou de que lugar de negro é na cozinha

Anexo 4

Material utilizado na oficina

1. Algumas sugestões:

GEOGRAFIA

⇒ Sinalizar em mapas a origem das diferentes raças.

⇒ Ampliar a compreensão sobre a diversidade do relevo, vegetação, rios, e climas.

Apresentar o continente africano, através de vídeos, fotos, relato de viagens.

HISTÓRIA

⇒ Ouvir e recontar lendas, fábulas, identificando as diversas origens étnicas.

Participar de jogos, brincadeiras cantigas de diferentes origens étnicas.

⇒ Trabalhar as diferentes origens raciais/étnicas na constituição do povo brasileiro

Conhecer as formas de lutas e resistências dos povos indígenas e negros desde a época da colonização até os dias de hoje. (ex. quilombos)

⇒ Analisar as estatísticas de desigualdade raciais/sociais

Português

- ⇒ Criar histórias a partir de imagens, buscando pontuar e discutir aspectos que denotem preconceito.
- ⇒ Ler e analisar textos, localizando visões estereotipadas sobre os diferentes grupos.
- ⇒ Analisar e avaliar criticamente situações cotidianas, buscando novas condições igualitárias.

Educação artística

- ⇒ Elaborar painéis temáticos com a representação fenotípica de toda a população brasileira.
- ⇒ Vivenciar experiência com signos verbais, não verbais – cores, formas, ritmos, movimentos corporais.

Anexo 5

2. Lógica racista

Negro (cor) → Estigma → Estereótipo – Se é negro logo é ladrão, burro... → Preconceito
– Idéia generalizada, não conheço, mas o identifico de modo depreciativo →
discriminação – Mudo de calçada com medo, ou o acuso de atos ilegais → Racismo –
ideologia dominante.(teorias raciais)

Anexo 6

3. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescidos seguintes ats. 26 – A, 79 – A e 79 – B:

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

& 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

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

Art. 2º esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de Janeiro de 2003; 182º da independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque