

ASHAÑTI





CARTA AOS EDUCADORES E ÀS EDUCADORAS

A educação deve acompanhar os movimentos da sociedade como constituição da própria sociedade. Ela deve estar comprometida com as questões que interferem na vida humana e que podem ser elementos de distinção de um em relação (ou detrimento) ao outro. É dessa consciência que surge esta publicação, traduzindo um movimento plural significativo na trajetória da Educação Municipal de Guarulhos.

Este movimento teve início no curso de formação denominado *Metodologias de Enfrentamento do Racismo*, sob a coordenação da Professora Bel Santos Mayer, promovido em 2008, pela Secretaria Municipal de Educação. Nele educadores e educadoras da nossa Rede tiveram a oportunidade de dialogar e refletir sobre as questões étnico-raciais, tendo como perspectiva o trabalho com a história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar, evidenciado na Lei 10.639/2003. Fruto do processo formativo: *saberes foram construídos, outros ressignificados e, quem sabe... preconceitos rompidos.*

Por isso, este momento representa um avanço na construção do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal, fundamentando a busca de uma educação verdadeiramente democrática, plural e inclusiva. Para tanto, é primordial ampliar a discussão sobre o respeito às diferenças (diversidade de gênero e raça, diferenças de classes sociais e regionais), propiciando condições efetivas para um ensino-aprendizagem em que as diversidades sejam consideradas e valorizadas.

Um processo tão rico não poderia ficar restrito ao grupo que dele participou e precisa ganhar corpo e ser socializado para toda a Rede Municipal. Esperamos que esta publicação seja mais um importante elemento formador e, também, instigador para todos que acreditam em uma Educação capaz de promover justiça, igualdade, respeito e valorização de todos e todas sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, orientação sexual, religião, qualquer tipo de deficiência, condição orgânica diferenciada ou social.

Nossas escolas devem buscar incansavelmente estes objetivos e no dia a dia auxiliar na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Guarulhos, novembro de 2010.

Um Grande Abraço

Professor Moacir de Souza
Secretário Municipal de Educação

ÍNDICE

PRIMEIRAS PALAVRAS	08
POR QUE ASHANTI?	08
ASHANTI: DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO, MUITAS MÃOS, MÃES E PAIS	10
Para que não se desmanche no ar	12
UM POUCO DE HISTÓRIA	14
Grupo de Promoção da Igualdade Racial – GTPIR	14
Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Secretaria Municipal de Educação	14
Projeto Babassá - Danças e Cultura Afro-brasileiras	14
Semana da Consciência Negra	15
Educação Africanidades - Brasil	16
Curso “Metodologias de Enfrentamento do Racismo e Promoção da Igualdade Racial”	16
Oficinas temáticas sobre as questões étnico-raciais	16
Seminário Internacional de Diálogos Políticos sobre o Ensino de História e Cultura da África	17
Curso de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras	17
Criação da Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero	17
Análise, indicação e compra de livros e brinquedos sobre a temática étnico-racial	18
PRÊMIO AKONI DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	18

I - HISTÓRIA E DESDOBRAMENTOS DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

1. 120 ANOS DE ABOLIÇÃO - CRÔNICA DE UM ESQUECIMENTO ANUNCIADO	21
2. A CRIANÇA NEGRA NO BRASIL, EXCLUSÃO E ASSISTÊNCIA	26
3. AUTOESTIMA: O QUE É E COMO É FORMADA?	30
4. O PAPEL DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE	35
5. IDENTIDADE CULTURAL: NOSSA HERANÇA NEGRA	37
6. FATORES DE MUDANÇA SOCIAL: DESIGUALDADE RACIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS	39
7. AÇÕES AFIRMATIVAS (COTAS): PRECONCEITO X DESCONHECIMENTO	41

II - A ESCOLA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1. A LEI 10.639/03 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	46
2. COERÊNCIA NECESSÁRIA PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ESCOLAS	50
3. A ESCOLA, O CURRÍCULO E AS IDENTIDADES: COMPREENDENDO A PRESENÇA DAS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA .	57
4. A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO ESPAÇO DA ESCOLA	63
5. XINGAMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR, COMO COMBATÊ-LOS?	68
6. RACISMO E DESEMPENHO ESCOLAR NOS SEGMENTOS RACIAIS BRANCO E NEGRO	71
7. BRINCADEIRA DE CRIANÇA, UM ASSUNTO SÉRIO!	73
8. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA: ATÉ QUANDO?	76
9. CRIANÇA PEQUENA TAMBÉM DISCRIMINA?	79
10. REPERTÓRIO: COMO E POR QUE AMPLIÁ-LO?	80
11. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS(AS) EDUCADORES(AS)	83

ÍNDICE

III - A MÍDIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1. MÍDIA E QUESTÃO RACIAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ESTUDO EM SALA DE AULA	95
2. A IMAGEM ESTEREOTIPADA DO NEGRO NA MÍDIA: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?	100
3. RECURSOS VISUAIS FORTALECEM A IMAGEM DE UM POVO	102

IV - COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

1. EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO COMBATE AO PRECONCEITO	105
2. MÚSICA: UM INSTRUMENTO DE DENÚNCIA	110
3. VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA: UMA FORMA DE SUPERAR O RACISMO	113
4. COMO CONTRIBUIR PARA A SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL	115
5. O CAMALEÃO - Relato de Prática	117
BIBLIOGRAFIA	119



PRIMEIRAS PALAVRAS

POR QUE ASHANTI?

Os Ashantis fazem parte de um dos principais grupos étnicos Akan, nativos da região de Gana, na África Central Ocidental¹, e é uma sociedade matrilinear, na qual a linhagem das mulheres determina as relações de poder. Falam muitas línguas, dentre elas o Twi, que é rica em provérbios e o seu uso é considerado um sinal de sabedoria.

Os valores e tradições dessa sociedade são reconhecidos em sua simbologia. As bonecas Akwaba, por exemplo, têm um formato que exprimem o ideal Ashanti de beleza, sendo usadas como figuras de fertilidade para induzir à concepção ou, durante a gravidez, para assegurar o nascimento de uma linda e saudável criança.

Outro símbolo dessa cultura é o alfabeto ADINKRA, que constitui um código de conhecimento referente às crenças e à história desse povo. A escrita de símbolos ADINKRA reflete um sistema de valores humanos e universais como: família, integridade, tolerância, harmonia e determinação, sendo transmitidos de geração em geração.



¹ Outros países integrantes dessa região são Benin, Togo, Nigéria etc.



A rainha quilombola Nzinga Mbandi Ngola, de Matamba e Angola (séculos XVI-XVII) é uma heroína dos movimentos nacionalistas e representa a força da mulher na cultura Ashanti, sociedade representada por uma palavra que significa “mulher africana forte”, aquela que guarda os tesouros do conhecimento e da comunidade.

A escolha do nome para a revista foi um processo complexo, tal qual a escolha do nome de um filho, visto que envolveu sentimentos, desejos, expectativas...

Diante de várias sugestões, optamos por aquela que nos pareceu mais instigante e nos remeteu ao sentido que esta publicação tem para nós: a figura da mulher forte, que traz o simbolismo de obstáculos a serem superados, assim como a necessidade da busca do conhecimento para a desconstrução de preconceitos que marcam as relações étnico-raciais. A **Revista Ashanti** vem com o intuito de recuperar, informar, provocar e favorecer o debate sobre a promoção da igualdade racial.



ASHANTI: DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO, MUITAS MÃOS, MÃES E PAIS

Bel Santos Mayer

O planejamento não é uma tentativa de predizer o que vai acontecer. O planejamento é um instrumento para raciocinar agora, sobre que trabalhos e ações serão necessários hoje, para merecermos um futuro. O produto final do planejamento não é a informação: é sempre o trabalho.

(Peter Drucker)

Este texto ficou com certo tom de relatório. Buscamos fazê-lo numa linguagem fluida, agradável, mas é possível que não tenhamos conseguido. Nossa intenção foi registrar o histórico de produção da Revista ASHANTI, evitando que ficasse sob responsabilidade exclusiva de nossas memórias. Quisemos, ainda, compartilhar com mais pessoas os fatos, dados e resultados relevantes deste processo. Esperamos que você, educadora e educador, aceite este convite de leitura, que conheça os desejos e intenções que geraram a ASHANTI e faça dela uma companheira de viagem.

No início de 2008, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), propôs-se a dar mais um passo significativo para a inclusão da história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar (Lei 10.639/2003). Somando-se ao conjunto de ações já desenvolvidas para a promoção da igualdade racial, fui convidada a desenhar um curso para educadoras e educadores da Rede Municipal de Guarulhos, focado na prática docente, ou seja, na reflexão e na proposição de ações possíveis para a abordagem do tema das relações étnico-raciais nas escolas.

Desta forma, foi proposto o curso “Metodologias de enfrentamento do racismo e de promoção da igualdade racial”. O “enfrentamento” foi entendido como possibilidade de cada um(a) sair da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades raciais, desconstruindo estereótipos, preconceitos e ações de diminuição e exclusão de outros(as), condição necessária para a mudança de atitude diante do racismo.

Já “promoção da igualdade” se referiu à mudança de olhar diante das desigualdades e ao contato com novos saberes sobre a história e cultura afro-brasileiras, capazes de alterar a realidade discriminatória. Em síntese, o curso pretendeu refletir sobre caminhos para solucionar o que está posto e se repete sob nossos olhos e, ao mesmo tempo, dar passos para a construção da sociedade/realidade/futuro que sonhamos.

A proposta buscou contemplar, ainda, o fortalecimento das várias ações relativas à promoção da igualdade racial, especialmente a Semana da Consciência Negra. Outra oportunidade vista pela mediadora foi de socializar os saberes construídos no Curso com outros(as) educadores(as) e atores sociais. Estes desejos foram organizados nos seguintes objetivos:

- Fortalecer a execução da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB (9.394/1996), com a inclusão da história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar;
- Identificar situações de preconceito e discriminação no cotidiano da escola e ações para enfrentá-las;
- Sensibilizar educadores, educadoras, gestores educacionais, estudantes, familiares e comunidade escolar em geral sobre a importância e necessidade de promover a igualdade racial;
- Desenvolver e sistematizar metodologias, métodos e técnicas de enfrentamento do racismo e promoção da igualdade racial na escola;
- Possibilitar aos estudantes, através da formação de educadores(as), mudanças de atitude, construção de novas práticas e produção de conhecimentos específicos sobre a promoção da igualdade racial nas escolas;
- Socializar com a população de Guarulhos as reflexões e vivências das escolas em busca da igualdade racial;
- Constituir um grupo de educadores e educadoras do município de Guarulhos, para socialização dos saberes construídos durante as oficinas e aprofundamento de novos temas relativos ao enfrentamento do racismo e promoção da igualdade racial.

Para alcançar estes objetivos, foram traçadas algumas estratégias fundamentais:

- Produção de artigos individuais e coletivos para disseminação dos conteúdos trabalhados na formação;
- Elaboração de uma publicação - com os artigos produzidos pelos(as) educadores(as) e especialistas em relações raciais - com indicação de metodologias, métodos, técnicas, práticas e bibliografia para o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade racial na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, para disseminar os saberes trabalhados na Rede;
- Fortalecimento do grupo de trabalho sobre relações raciais na educação, o Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial - GTPIR;
- Elaboração de um “prêmio” para estudantes da rede pública municipal de Guarulhos, a fim de estimular produções com o tema Promoção da Igualdade Racial - o AKONI, o qual caminha para sua terceira edição.

O curso teve 102 inscritos com expectativas diversificadas, dentre as quais destacamos:



- Conhecer mais sobre o processo histórico de produção das desigualdades;
- Contribuir para uma sociedade mais justa;
- Lidar com as situações de preconceito e racismo sofridas na própria trajetória;
- Ampliar conhecimentos sobre o tema e adquirir subsídios para desenvolver o trabalho em sala de aula.

Parecem muitos desejos para uma única formação? Escrevendo, agora, temos a mesma sensação. O fato é que tudo aconteceu! Demos conta dos objetivos, metas e produtos, graças ao empenho de todas(os) e a um plano de ação com etapas bem definidas, reajustado à luz das expectativas do grupo e aos novos contextos.

Para que não se desmanche no ar...

Diante do desejo do grupo de “ampliar conhecimentos sobre o tema e adquirir subsídios para desenvolver o trabalho em sala de aula”, o método do Curso “Metodologias de Enfrentamento do Racismo e de Promoção da Igualdade Racial” contemplou a concretização de produtos intermediários no decorrer da formação. Estas produções funcionaram como parâmetro de monitoramento da formação e foram como setas indicativas dos caminhos a serem percorridos.

Alguns indicadores de sucesso:

- Utilização de página wiki: <http://metodologia-racial.pbwiki.com> - para registro e socialização dos saberes construídos nas oficinas e difusão de bibliografias sobre o tema;
- Elaboração, pelos educadores e educadoras, de 22 propostas de atividades para abordagem do tema das relações raciais nas escolas. As atividades foram pensadas para diferentes públicos (Ed. Infantil, Fundamental, EJA, educadores(as), pais e mães), utilizando variados recursos (textos, filmes, músicas, brinquedos, pesquisas etc.) a partir de diferentes temáticas: “intolerância religiosa”, “estereótipos e preconceitos em propagandas”, “preconceitos em brinquedos e brincadeiras”, “estatísticas étnico-raciais de réus, advogados e júris”, “análise histórica da escravidão”, “leis segregacionistas”, “racismo no futebol” entre outras;
- Produção de 26 textos, pelos educadores e educadoras, publicados neste primeiro número da revista ASHANTI;
- “Prêmio AKONI de Promoção da Igualdade Racial”: Os(as) participantes do curso foram os(as) responsáveis pela escolha do nome

do prêmio, elaboração do edital e dos critérios de seleção;

- Há outros resultados, de cunho subjetivo, que ficam registrados nas experiências de cada um(a) de nós. Alguns deles puderam ser captados nos diferentes momentos de avaliação, mas, especialmente, na autoavaliação final, quando propusemos a construção de um percurso que partia da casa de cada um e chegava ao Centro Municipal de Educação Adamastor, registrando, por meio de legendas e textos, tudo o que foi encontrado pelo caminho (obstáculos, novas paisagens, pessoas significativas etc.), as mudanças de atitudes e os saberes construídos. Destacamos algumas falas sobre o Curso:
- “Acrescentou muito à minha formação. Com o passar das aulas, fui me tornando mais crítico e mais capaz de perceber situações de preconceito que ocorrem no dia a dia”;
- “Possibilitou a reflexão e a revisão da forma como reagimos face às situações de discriminação que enfrentamos diariamente”;
- “Falar sobre nossas atitudes preconceituosas e racistas fez com que passássemos a compreender, cada vez mais, a necessidade de trabalhar as questões étnicas e raciais”;
- “Aprendi sobre como o racismo está incutido em nós mesmos”;
- “Mudei meu olhar diante das desigualdades”.

Avaliamos que, de modo geral, o Curso de Metodologias de Enfrentamento do Racismo e Promoção da Igualdade Racial somou-se aos esforços da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos na construção de uma sociedade sem desigualdades.

Os textos foram escritos por educadores(as) da SME que, como você e cada um(a) de nós, vêm buscando assumir suas responsabilidades na efetivação da Lei 10.639/2003. São reflexões escritas com o cuidado de não ditar regras ou proferir certezas, mas estimular perguntas e reflexão. Relatam o que já foi feito e deu certo, para que possa ser melhorado.

Queremos que a revista ASHANTI fique gasta de tanto ser usada, que passe de mão em mão, seja um recurso para as horas-atividade e outros momentos de formação e que inspire novos artigos e aprofundamentos.

É com satisfação que olhamos para esta breve história e reconhecemos as conquistas.

Bel Santos Mayer é educadora social, formada em Ciências Matemáticas pela Universidade São Judas Tadeu e tem especialização em Pedagogia Social pela Università Salesiana di Roma. Desde 1988 atua em organizações não governamentais. Fundou e coordenou Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDECA'S. É coordenadora do Programa de Direitos Humanos do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário - IBEAC. É empreendedora social da Ashoka e membro da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA (SECAD/MEC), representando o segmento étnico-racial de 2008 a 2009. Atuou como consultora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas - DOEP para o tema das relações raciais na educação.

UM POUCO DE HISTÓRIA...

Grupo de Promoção da Igualdade Racial – GTPIR

O Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial (GTPIR) da Secretaria Municipal de Educação iniciou sua trajetória no ano de 2002, na ocasião como comissão organizadora da Semana da Consciência Negra. Constituído por profissionais da Secretaria Municipal de Educação, o grupo desejava transcender as ações de promoção da igualdade racial para além da dimensão da organização deste evento.

Nessa perspectiva foram propostas muitas outras ações, tendo como referência as Diretrizes Curriculares da Lei 10.639/2003 de promoção da igualdade racial, a Lei nº 11.645/2008 e a Lei Municipal nº 6.494/2009.

Tínhamos a clareza de que trabalhar com esta temática seria um caminho desafiador, no entanto compreendíamos a importância e a necessidade de seguirmos, se buscávamos, de fato, uma educação igualitária.

Esse trabalho teve como diretriz fomentar a inclusão dos temas relativos à Promoção da Igualdade Racial na Proposta Curricular/ Quadro de Saberes Necessários (QSN) e potencializá-la nos diversos espaços formativos que compõem a Política de Formação Permanente da Secretaria de Educação.



Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Secretaria Municipal de Educação

Projeto Babassá - Danças e Cultura Afro-brasileiras

O nome Babassá significa “Irmão Gêmeo” na língua Quimbundo, de raiz Bantu, e dá ênfase à proposta de estabelecer relações entre a dança brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira. Coordenado pelo Arte-educador Ted O’Rei, no período de 2001 a 2008, destacou-se como uma importante ação para o fortalecimento dos trabalhos com as questões étnico-raciais no município, cujo foco se direcionava para as diferentes manifestações da cultura popular.

Realizado no formato de cursos e oficinas oferecidos aos(às) educadores(as) e educandos(as) da Rede, com os objetivos de:

- Discutir o preconceito étnico-racial e todas as formas de discriminação e racismo;
- Oferecer subsídios para a efetivação da Lei 10.639/2003, por meio do conhecimento da cultura e história da África e dos afro-brasileiros.

Atualmente a proposta de trabalho com as artes brasileiras (dança, música, artes plásticas e cênicas), que também enfocam as expressões artísticas de matriz africana, tem o objetivo de formação e aprofundamento de conceitos estéticos, tendo como foco não só a arte brasileira, como a cultura de outros povos.



Semana da Consciência Negra

A Semana da Consciência Negra, que acontece em nossa Rede desde 2002, representa um marco no reconhecimento da significativa contribuição de afrodescendentes para conformação da diversidade cultural que integra a nossa sociedade. Seus principais objetivos são:

- ✓ Aprofundar o debate nas escolas a respeito da participação, contribuição e valorização étnico-racial na construção do Brasil.
- ✓ Possibilitar discussões e reflexões sobre as relações étnico-raciais, na perspectiva de subsidiar e potencializar

a implementação das leis 10.639/03 e 6494/09, evidenciando os saberes e as concepções presentes no Quadro de Saberes Necessários.

Durante as Semanas são criados diversos espaços formativos, como: Conferências, Mesas-Redondas; Relatos de Experiências, Mostras de Arte Negra; Oficinas de Bonecas Negras e Tranças Africanas; Exposição - História e Culturas da África e sua diáspora brasileira, Roteiro Histórico Negro, Cine-Clube entre outros.

Educação Africanidades - Brasil

Curso de Educação a Distância de 120 horas, promovido pelo Ministério da Educação/SECAD/UNB, em 2006, com o objetivo de propiciar formação continuada em educação e relações étnico-raciais para educadores(as).

Curso “Metodologias de Enfrentamento do Racismo e Promoção da Igualdade Racial”

Ministrado, no ano de 2008, por Bel Santos Mayer, com o objetivo de apreender metodologias, métodos e técnicas de sensibilização e aprofundamento da temática étnico-racial nas escolas.

O curso foi de fundamental importância no processo formativo dos(as) educadore/as da Rede e teve como desdobramentos as seguintes propostas:

1. Produção de artigos elaborados pelos(as) educadores(as), que resultou nesta publicação;
2. Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial.

Destinado a educandos(as) da Rede Municipal de Educação, o prêmio tem como objetivo identificar, valorizar e divulgar as produções direcionadas à promoção da igualdade racial.

Oficinas temáticas sobre as questões étnico-raciais

Espaço formativo para reflexão sobre o processo de implementação da lei 10.639/03.

✓ ***História da África e dos Afro-brasileiros. Quais histórias?*** - Professor Lauro Cornélio da Rocha - 29/Abril/2009. Participantes: 60 educadores(as) da Rede e profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

- ✓ **Efeitos Psicossociais do Racismo** – Psicóloga Maria Lúcia da Silva - 13/Maio/2009. Participantes: 45 educadores/as da Rede e profissionais da SME.



Seminário Internacional de Diálogos Políticos sobre o Ensino de História e Cultura da África - 28 e 29 de Setembro de 2009

Teve como objetivo possibilitar o debate sobre o ensino de história e cultura da África e Estudos Africanos no Brasil, aprofundando discussões, problematizando e procurando contribuir para a criação de uma relação mais estreita entre pesquisas acadêmicas e ações governamentais.

Curso de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras

Aconteceu no período de 02 de setembro a 09 de dezembro de 2009, promovido pela Coordenadoria da Igualdade Racial em parceria com a SME. Teve como objetivo propiciar a formação sistemática, a difusão de conhecimentos científicos e técnicos acerca das culturas e histórias das populações africanas e afro-brasileiras. Participaram deste curso 26 educadores(as).

Criação da Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero

Em 27 de outubro de 2009, foi criada a Divisão Técnica de Políticas para Diversidade e Inclusão Educacional composta por quatro sessões, dentre elas a **Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero** com as atribuições de:

- ✓ Implementar ações afirmativas e formativas de acordo com o previsto na legislação vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- ✓ Realizar ações formativas que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade, como também analisar recursos pedagógicos sobre o tema.

Análise, indicação e compra de livros e brinquedos sobre a temática étnico-racial

Este processo é contínuo a fim de evitar a aquisição de materiais que reforcem o preconceito e a discriminação racial, em livros de literatura e técnicos, brinquedos e demais recursos pedagógicos e prevê ainda a elaboração de critérios de análise para a escolha, pelas escolas, dos livros didáticos.

PRÊMIO AKONI DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL



A **FORÇA** e a **CORAGEM** dos afrodescendentes brasileiros foram herdadas de diferentes matrizes africanas. Dentre elas, os yorubás da Nigéria e do Benin, povos que vivem num sistema de crenças que coloca a natureza como o poder mais elevado. Esses povos entendem a necessidade de respeitar a natureza e honrar o sagrado como forma de preservação e continuidade da vida. O termo **AKONI** dos yorubás se refere à **FORÇA** e à **CORAGEM** ancestrais que orientam e guiam a luta por justiça, abolição do racismo, do preconceito e pela promoção da igualdade racial.

O Prêmio AKONI integra o conjunto de ações da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos desde 2008 e tem como objetivo *identificar, valorizar e divulgar* as produções dos educandos e educandas da Rede direcionadas à promoção da igualdade racial.

É destinado a educandos(as) da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, do MOVA, Projovem e Entidades Conveniadas que tenham desenvolvido atividades propostas por seus educadores(as), exclusivamente sobre relações raciais e promoção da igualdade racial, utilizando diferentes linguagens: desenho, slogan (frase de efeito) e fotografias.

O Prêmio AKONI, em 2008, teve cento e quatro (104) trabalhos inscritos, distribuídos nas seguintes categorias: Educação Infantil (46), Ensino Fundamental (48), EJA (09) e Educação Especial (01 - produção com colagem).

Em sua segunda edição, 2009, foram 283 trabalhos inscritos, nas seguintes categorias: 118 Desenhos, 144 Slogans e 21 Fotografias.

Vários saberes foram construídos, dos quais ressaltamos:

- Conceito de racismo, preconceito, diversidade e respeito;
- Percepção das diferentes formas de manifestação do racismo;
- Importância da desconstrução do racismo;
- Construção e valorização da identidade afro-brasileira;
- História da África e sua cultura;
- Possibilidade de expressar sentimentos, vivências e experiências.

O Prêmio AKONI possibilitou a todos(as) que dele participaram (educandos, educandas, educadores, educadoras, jurados, juradas e Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial - GTPIR) uma reflexão para a transformação do invisível em visível, assim como nos diz o professor Kabengele: *“Preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito... A parte submersa do iceberg corresponde metaforicamente, aos preconceitos não manifestos presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos...”* (2003, p. 9).

I - HISTÓRIA E DESDOBRAMENTOS DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

1. 120 ANOS DE ABOLIÇÃO - CRÔNICA DE UM ESQUECIMENTO ANUNCIADO

Maria Arlete Bastos Pereira

“(...) as diferenças existem, devem ser reconhecidas e assumidas e não escondidas. Somos natural e biologicamente diferentes: nascemos branco, negro, amarelo, vermelho ou mestiço, homem ou mulher. Isso não quer dizer que necessariamente devemos ser desiguais. Diferença e desigualdade não são a mesma coisa.”

Claude Lévi-Strauss

Ao iniciar este artigo comecei a pensar o que de fato sei sobre a Abolição da Escravatura e me reportei aos meus tempos de colégio. A primeira coisa que me veio à cabeça foi a Princesa Isabel e a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão negra no Brasil.

Penso que a princesa ficou em minha memória porque era significativa para mim, visto que naquele tempo minha cabeça estava povoada de príncipes, princesas (todos louros de olhos azuis, é bem verdade!), castelos... Tempos de uma infância..., em que a aprendizagem está presente quando há uma relação com o tempo vivido (e com o discurso social veiculado!).

Outro acontecimento de que tenho lembrança é que essa lei significa Lei de Ouro. Estávamos no final da monarquia, haja vista que foi uma princesa que assinou esta lei e a moeda corrente eram réis. Ouro, réis...

Após a assinatura da Lei Áurea, os negros estavam legalmente livres, eram reis de si mesmos, porém sem ouro, sem réis... Como se governar e aos seus sem condições econômicas para tal? Qual o significado desta pós-emancipação? O que teria acontecido com os setecentos mil escravos, negros e negras, que obtiveram a liberdade? Que, minutos antes da lei, não eram considerados cidadãos e cidadãs. Para onde teriam ido?

Nas palavras da historiadora Emilia Viotti, (VICENTINO, 2002, p. 334) “promovida principalmente por brancos, ou por negros cooptados pela elite branca, a abolição libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou os negros à sua própria sorte”, isto é, sem terras, sem emprego, sem instrução.

É muito natural que assim fosse. Afinal de contas, tal como outras leis que foram criadas antes da Lei Áurea, o principal objetivo era libertar a elite do problema representado pelos escravos (como já dito anteriormente, um fardo para esta!), que já se arrastava em demasia, distanciando as discussões desta mesma elite quanto ao destino da nação brasileira e, conseqüentemente, o desenvolvimento do mercado de trabalho brasileiro, sua valorização, diversificação e expansão (NOGUEIRA, 2001, p.51).

Portanto, a Lei do Ventre Livre (1871) que libertava os filhos de escravos nascidos a partir daquela data foi, na prática, uma forma de tirar a responsabilidade dos senhores de escravos sobre as crianças que nasciam na senzala.

O mesmo pode-se dizer da Lei dos Sexagenários (1885), que libertava os escravos com mais de 60 anos de idade. Primeiro, era uma lei quase inócua, pois eram raros os escravos que chegavam àquela idade. Segundo, que a lei libertava, mas também não garantia nenhum tipo de assistência que atendesse a demanda social.

Mas a maior perversidade foi o incentivo à imigração concomitante com este processo de abolição controlada. Já a partir de 1850, ainda durante a existência da mão de obra escrava, começaram a chegar as primeiras levas de imigrantes – particularmente italianos – para trabalharem já como assalariados (OLIVEIRA, 2000, p.21 - 22).

Nessa perspectiva, a imigração branco-europeia representava mais que um avanço de mão de obra especializada, mas um projeto político-ideológico de branqueamento da população brasileira, visto que esta era composta de *muitos* negros, indígenas e mestiços, e de poucos brancos.

Simultaneamente a esse momento histórico, houve o estabelecimento de políticas públicas, dentre elas a Lei da Vadiagem que punia criminalmente quem estivesse desempregado, vigente no início do século 20, e que, *coincidentemente*, eram os negros, os indígenas e os mestiços.

Podemos perceber que tanto do alcance ao mundo do trabalho como da valorização da identidade do negro, indígena e mestiço, esses estavam cada vez mais à margem desta sociedade elitista.

Voltando às minhas lembranças do meu tempo de colégio (década de 70), me questiono: Por que os educadores, e aqueles que escreviam livros, ficavam em silêncio diante destes fatos acima descritos? É possível que minhas lembranças pareçam por demais pueris, penso que é porque meus conhecimentos com relação a este tema ainda estão limitados a conceitos que aprendi em minha infância. E hoje, será que está diferente o ensino dessa temática?

Nesse sentido, fiquei agradavelmente surpresa ao verificar que o livro de história de minha filha, que está no 2º ano do ensino médio, vai além da história de uma princesa que liberta os negros. Situa histórica, política e economicamente a libertação dos escravos.

Entretanto, não há informações, posicionamentos, indagações, questionamentos, possibilitando outros conhecimentos acerca deste ato (abolição) na atualidade e a inserção da população negra na sociedade a partir dele, considerando-se os quase 400 anos de escravidão. Ele é tão somente ilustrativo de um momento histórico do passado e mais um dos conteúdos do livro de história, mesmo que veja esse passado de forma crítica e explicitando o interesse político e econômico acima de ideologias libertárias, o que já podemos considerar um avanço.

Por outro lado, no índice deste mesmo livro, a história da África (Introdução à história africana), aparece por último de todos os outros fatos históricos, no Apêndice – onde não há o título, nem o número da página..., embora, contraditoriamente, em seu conteúdo venha escrito que “o continente [africano] foi palco de uma ampla e complexa diversidade histórica que começa com os primórdios da humanidade” (VICENTINO, 2002, Apêndice I).

Percebi que, depois de quase quatro séculos de escravidão, não é possível somente falar em 120 anos de abolição, negando-se o que houve para trás – a sujeição ao Outro e, conseqüentemente, o não direito a ser gente e ter direitos. Assim, a abolição da escravatura não representou uma ruptura no processo de exploração dos negros, uma vez que não promoveu uma reformulação geral da condição do escravo, visto que eliminou a condição jurídica, permanecendo a situação social do ex-escravo, que vislumbramos atualmente nas relações de trabalho bastante semelhantes à escravidão.

Nesse contexto,

a ética capitalista, que se expandiu pelo mundo desde a Revolução Industrial, valoriza o trabalho, visto como um direito do cidadão e tido como o melhor caminho para se atingir o bem-estar e a felicidade. Para o escravo, porém, a realidade é completamente diferente. Submetido pela violência à condição de besta de carga, o trabalho para ele é apenas um castigo, que causa sofrimento, miséria e conduz à morte prematura.

A brutalidade e a escravidão destroem as melhores qualidades de um indivíduo, independentemente de sua etnia. Por isso, uma população submetida à escravidão tende a permanecer marginalizada, mesmo após obter sua liberdade (VICENTINO, 2002, p. 338).

A escravidão produziu efeitos e suas conseqüências podem e devem ser anunciadas, explicitadas, refletidas, discutidas, conhecidas, visto que este povo negro escravizado está intrinsecamente ligado ao que nos constitui como povo brasileiro. Foram quase 400 anos, dos 500 anos do nosso “descobrimento”.

Houve ao longo da história, antes e após a abolição da escravatura,

várias medidas que visavam apagar a digital negra da face da história brasileira, a saber: a criminalização das religiões afro-brasileiras, a mestiçagem vista como um processo de “branqueamento” e “melhoramento da raça”, o impedimento ao acesso dos aparelhos públicos, entre outras, que transformou a história do negro brasileiro em duas etapas: a primeira como escravo, a segunda como excluído. Em ambas, o que prevalece é a negação do direito de cidadania (OLIVEIRA, 2000, p.26).

Entretanto, não há como negar sua influência em nossa cultura, seja pela alimentação, na forma de sorrir, no colorido de nossas roupas, em diversas palavras que estão inseridas em nossa língua, entre tantas outras, precisamos conhecer quem são eles, de que países vieram da África, seus costumes e modos de ser. Precisamos descobrir a África para podermos falar dela e resgatarmos algo de nós mesmos – nossa ancestralidade africana, que se faz presente em nossa cultura, em nosso cotidiano.

Como afirma Anjos,

é importante marcar decisivamente que os povos africanos não foram responsáveis somente pelo povoamento do território brasileiro e pela mão de obra escrava; eles marcaram e marcam de forma irreversível, a nossa formação social, tecnológica, demográfica e cultural, que ao longo desses séculos, foi preservada e recriada, mesmo com as políticas contrárias do sistema.

Os povos de matrizes africanas são os responsáveis pela adequação, nos trópicos, das técnicas pré-capitalistas brasileiras, como, por exemplo: a mineração, a medicina, a nutrição, a agricultura, a arquitetura, a pecuária, a tecelagem, a metalurgia, a cerâmica, as estratégias militares e a construção. São responsáveis também pela elaboração do português africanizado e da religião com a sua cozinha sagrada (ANJOS, 2006, p.65).

O mesmo se dá com relação ao significado de ser escravizado e aos seus desdobramentos no decorrer desses 120 anos de abolição até a atualidade. O que representa ser negro em nossa sociedade? Como vive o povo negro? Eles têm os mesmos direitos e igualdade de condições para usufruir desses direitos? Para ser tratado como humano, é preciso ser igual?

Diante destas e de tantas outras indagações, e por que não indignações, se fazem necessárias políticas públicas que considerem esses efeitos e favoreçam minimizá-los, isto é, diminuir as distâncias construídas durante tanto tempo no país. Portanto, falar de cotas para os afrodescendentes, que devem ser entendidas como um dos itens dentro das políticas públicas, é uma forma de reparar os equívocos que cometemos no passado.

Ao parafrasear o título do livro de Gabriel García Márquez, “Crônica de uma morte anunciada”, em que a narrativa do autor nos convida, capítulo a capítulo, a acompanhar a inevitável morte de seu personagem principal, embora a comunidade que o rodeia poderia impedir esse fato, mas que nada faz, visto ser um povo refém de valores que as avós lhe transmitiram, pensei em convidá-los a refletir, tornar claro, vivificar aos nossos olhos o que tem de ser anunciado sobre a escravidão e a abolição dos negros, em uma sociedade capitalista, preconceituosa, excludente e racista, com o intuito de gerar conflitos interiores e colocar em dúvida preconceitos presentes em nosso cotidiano, negando fatos de uma história não conhecida.

Assim, ao negarmos o que aconteceu a esses milhares de negros e negras, recusamos-lhes direitos, negamos-lhes o direito de ter direito e inclusive de escrever uma outra narrativa que não é só de sofrimento, dor e morte, mas de vida pungente e que já vem sendo escrita com os Movimentos Negros organizados, os quilombolas, a Lei que institui a temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, com Barack Obama nos Estados Unidos, enfim...

Finalizando, é importante olharmos para o passado, para refletirmos no presente aquilo que não devemos repetir no futuro, portanto “Lembrar, para não esquecer!”.

Maria Arlete Bastos Pereira é psicóloga (título de especialista em Psicologia Clínica e Escolar/ Educacional pelo Conselho Regional de Psicologia - 6ª região), profissional da Divisão Técnica de Políticas Educacionais para a Diversidade e Inclusão Educacional e membro do Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial (GTPIR) do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

PARA SABER MAIS...

Educadoras: Maria Alessandra Antonio Dias e Maria Regina Veiga

O preconceito racial no Brasil não ficou no passado colonial. Existe ainda hoje.

A escravização de indígenas e, posteriormente, de africanos, foi marcada por exploração e muitas crueldades físicas e morais.

As situações do passado continuam a influenciar o nosso imaginário sobre as pessoas que fazem parte destes grupos étnico-raciais. Há uma tendência a achar que os negros são mais fortes e resistentes, e, por isso, podem ser destinados à mão de obra braçal, sem questionamentos.

Tendências como estas denotam o peso da escravidão em nossa atualidade, achando normal que negros e indígenas sejam a maioria entre os pobres e devam conviver com as desigualdades que buscam afirmar a superioridade de uma etnia em detrimento de outra.

A Constituição Brasileira é muito objetiva ao instituir que todos são iguais perante a Lei e que “discriminação racial constitui crime inafiançável” (Art. 5º). Oferecer informações sobre tais aspectos pode ajudar aqueles(as) que vivenciam qualquer tipo de discriminação a buscarem os seus direitos para que ninguém se cale diante de uma situação de discriminação.

Para mais informações e denúncia:

<http://www.dialogoscontraoracismo.org.br>

A campanha “Onde você guarda o seu racismo?” tem o objetivo de provocar uma reflexão individual e, principalmente, conscientizar a população de que a luta contra o preconceito racial é responsabilidade de todos.

Coordenadoria da Igualdade Racial de Guarulhos

Rua Luiz Turri, 75 – Jardim Zaira

Tel.: (11) 2408-5597 / 2409-6843

3. A CRIANÇA NEGRA NO BRASIL, EXCLUSÃO E ASSISTÊNCIA

Eunilson Alves de Oliveira

Este registro tem por objetivo levar ao conhecimento dos brasileiros um pouco da história da criança negra no Brasil, contribuindo para o término ou, no mínimo, para a diminuição da exclusão social e racial.

Já se sabe que a história dos livros nos conta que a escravidão perdurou no Brasil por mais de três séculos e que os escravos foram libertados aos poucos: primeiro a lei do Ventre Livre, a lei Euzébio de Queiroz que proibiu o tráfico negreiro, a lei dos Sexagenários, até chegar à Lei Áurea. Essas formas de liberdade ocorreram ao final do século XIX e nem sempre beneficiaram a população negra, tamanha a preocupação em dar garantias aos senhores de escravos.

Analisando o contexto econômico da época - industrialização e expansão do comércio do mundo exigindo um mercado de consumidores e, conseqüentemente, de produtores - não havia outro meio a não ser acabar com a escravidão oficial. O Brasil foi um dos últimos países a abolir o trabalho servil. Os livros de História, no passado, falavam da abolição, transmitindo a ideia de bondade da Princesa Isabel, sem discutir de forma crítica o cenário que apontava para o fim da escravidão ou das rebeliões negras.

Quando estávamos nos bancos das escolas ou na universidade, pouco ouvimos falar sobre a verdadeira situação das crianças negras ao longo dos anos de cativo, como se o ser criança, no Brasil Colônia, fosse igual para qualquer criança. Tomando como principal referência a obra de Mary Del Priore, *História das Crianças no Brasil* (1999), pretendo resgatar um pouco da história das crianças negras em nosso País, da Colônia aos dias de hoje.

Um pouco sobre a Colonização

A comercialização de madeira, ouro e cana de açúcar, entre outras, gerou um crescimento desenfreado da escravatura na Colônia (Brasil). Esses escravos eram capturados no continente africano, dentre diversas tribos, com suas línguas, conhecimentos e costumes diferentes.

Você pode imaginar como seria estar longe da sua terra e sem conseguir se comunicar com os que estão ao seu lado?

O único critério utilizado para a captura dos africanos era a condição física: quem tivesse bons dentes e corpo forte “servia”. Eram capturadas mulheres e crianças, também com os mesmos critérios. No entanto, foram trazidos mais homens e menos mulheres e crianças,

por se considerar que os homens já tinham um valor maior. Transportados no porão dos navios negreiros, passavam juntos mais de quarenta dias. A insalubridade era presente. Muitos negros morriam no caminho e outros chegavam aqui doentes. Os sadios logo eram vendidos e os doentes eram marginalizados ali mesmo. Dizem até que esses doentes eram lançados ao mar.

Como a Natureza dita os princípios para a perpetuação da espécie, começaram a nascer crianças nas senzalas, aumentando o número de crianças negras no Brasil. A criação de uma criança escrava era mais cara do que comprar um escravo adulto – a riqueza dos senhores era medida pelo número de escravos que ele possuía, pois, dentro de um ano de trabalho, o senhor já tinha o valor investido na compra de um negro.

Para o comprador, não importava nada da cultura do escravo, nem seus laços familiares; o importante era seu porte físico. As senhoras também faziam parte do negócio, geralmente acompanhavam o esposo para escolher mulheres para trabalharem como serviços domésticos e, muitas vezes, compravam a mãe e deixavam o filho. Na época, segundo alguns autores, aquelas que eram escolhidas para o serviço doméstico ficavam aliviadas, pois não deveriam ser submetidas aos serviços duros da lavoura.

A Lei do Ventre Livre: Livre do quê?

As crianças das mães escravas que trabalhavam na lavoura, nos primeiros anos de vida acompanhavam suas mães. A criança era amarrada de pernas abertas à cintura da mãe; algumas crianças ficavam com a perna defeituosa devido ao longo tempo naquela posição, sem contar o sofrimento gerado pelos fatores ambientais: sol, chuva, frio etc. Já as crianças de escravas que trabalhavam na Casa Grande eram retiradas das mães, uma vez que a senhora escolhia essas mães para ser “mãe de leite” ou “ama de leite”.

A criança escravizada, mesmo depois da Lei do Ventre Livre (1871), podia ser utilizada, pelo senhor, dos 8 aos 21 anos, como forma de pagar os primeiros anos vividos sem produzir. Enquanto as crianças brancas estavam em contato com os livros, a criança negra ia para o trabalho escravo. As crianças negras começavam a trabalhar muito cedo. Dentre suas atividades, estava a de servir de brinquedo para os filhos dos senhores. Não raramente serviam de cavalinho ou eram tratados como “escravinho-fujão”, que precisava ser chicoteado para aprender a obedecer.

Se o senhor não quisesse ficar com a criança escrava, poderia mandá-la para a Roda dos Expostos, e ainda recebia uma indenização pelo fato de “perder” um potencial escravo. Diante desta condição, podemos entender que muitas crianças ficaram sob domínio do senhor, e aquelas que estavam “livres” foram marginalizadas, pois deixavam de ser importantes para a Casa Grande.

O Remédio: a Institucionalização

As relações sexuais, geralmente forçadas, entre senhores, índias e negras eram comuns. Nasceram crianças miscigenadas, que também eram marginalizadas, pois a sociedade não as aceitava, uma vez que eram filhos ilegítimos e frutos de uma ação imoral. Muitas crianças eram sacrificadas ou abandonadas pelas próprias mães. A mãe, sozinha e na condição de escravizada, não tinha estrutura para enfrentar tal situação.

Para atender à internação de crianças ilegítimas, foi implantada a Roda, uma porta giratória na Santa Casa, onde as mães depositavam as crianças enjeitadas. Essas crianças eram recolhidas e levadas para a Casa dos Expostos, instituição ligada à Santa Casa. A intenção do governo e igreja era manter a honra das famílias. Eram crianças, na maioria, pardas, alguns brancos e poucos negros legítimos. As crianças da Casa dos Expostos eram entregues às amas de leite ou famílias que recebiam pequena ajuda do governo e ou da igreja para delas cuidarem. Essas crianças logo cedo tinham que trabalhar nos serviços domésticos; eram exploradas sem nenhum direito de defesa. Nessa Casa a mortalidade de crianças era altíssima, chegando aos índices de 90%. Tal prática começou em Salvador, em 1726, e houve expansão em São Paulo e Rio de Janeiro.

Onde ficava o Direito das Pessoas Negras terem uma Família?

Meados do século XIX, após a independência do Brasil, o problema da infância passa a ser um problema de ordem pública de abandono e de pobreza. A partir de 1854, o governo passou a se preocupar com as crianças que vagavam pelas ruas. Em 1871, criou-se asilo para acolher meninos indigentes, pois as meninas já eram recolhidas nas Santas Casas desde 1740. No final do século, já havia asilos, escolas de ensino industrial e agrícola, associando a criança não branca ao serviço subalterno.

Após a abolição da escravatura e Proclamação da República houve aumento no número de asilos. Nessa época surgiram muitas doenças. A higiene passou a ser ponto de preocupação dos médicos. Surgem, também, as casas de correção de conduta e orfanatos preparatórios para o trabalho. O juiz vira autor principal na educação daqueles que se encontravam com conduta antissocial. Esse juiz era quem determinava a forma de castigo para a criança que desobedecesse à ordem social. Institui-se a responsabilidade da educação ao Estado.

A Criança e a Assistência do Poder Público

Em 1902, o Congresso Nacional já discutia a implantação de uma política chamada “Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes”. Em 1903, cria-se a Escola Correccional 15 de Novembro. Em 1923, foi implantado o Juizado de Menores e, em 1924, foram criados o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores. Em 1927, é aprovado o Código de Menores que

definia duas categorias: menores abandonados e menores delinquentes, dando ao juiz o direito e o poder de retirar o pátrio poder da família, caso ela não cumprisse a obrigação de sustentar os filhos.

E como seria possível aos recém libertados, sem moradia, sem trabalho, sem estudo, cuidar de seus filhos?

No governo de Getúlio Vargas, período de ditadura e repressão, houve medidas específicas para a infância, no sentido de “assistência aos desvalidos”. A partir daí, criaram-se delegacias de menores para tratar dos meninos de rua e o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que funcionou até 1964. Esse serviço foi muito criticado pela igreja, pois tratava as crianças com muita violência e prestava um serviço precário. Ele foi substituído pela Fundação de Amparo ao Menor (FUNABEM) e Fundações de Bem Estar do Menor (FEBEM).

É na década de 1960 que são criados o SENAI e o SENAC com o objetivo de preparar mão de obra qualificada para a indústria e o comércio, especialmente voltados aos menores. Nessa época, o ensino público ainda era para poucos. Havia muitos menores fora da escola.

Você deve estar se perguntando: quem eram os menores? E quem eram as crianças?

Em 1979, foi criado um novo Código do Menor que via o abandono e a pobreza como situação irregular, ou seja, as famílias e as próprias crianças deixavam de ser vítimas de uma realidade injusta, para se tornarem culpadas por esta mesma realidade. Ser pobre (e na maioria negro) era um defeito, e dos graves. A criança era apenas um objeto da lei e do juiz. Sem direitos.

Esse modo de tratar a criança e adolescente desencadeou uma oposição acentuada, principalmente da ONU, que, em 1989, aprovou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, da qual o Brasil é signatário. Era um período de transição da ditadura para a democracia, de muita mobilização social. Dentre os movimentos sociais, destacou-se o de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, que conseguiu aprovar o Art. 227 da Constituição, sobre o direito à proteção integral de crianças e adolescentes e o dever do Estado, da família e da sociedade em garantir estes direitos.

Apenas em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). O ECA, como é conhecido, ainda é muito incompreendido. Destacamos, nesse sentido, o seu importante papel na condição de primeira lei brasileira para todas as crianças, sem distinção de cor, raça, religião ou classe social. Acreditamos que o ECA veio ao encontro das necessidades de constituição de uma sociedade justa e igualitária para todos. Apesar dos vinte (20) anos de existência, o ECA ainda não é praticado em sua totalidade. Há muita resistência, principalmente por trazer uma nova concepção de criança e adolescente, oposta ao do Código de Menores: o ECA trata crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e não como objetos da lei.

O conhecimento é um instrumento eficaz para combater as desigualdades. “Bem-ditos” e bem-vindos aqueles que se preocupam em promover uma educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes do nosso Brasil. Para todos e todas!

Eunilson Alves de Oliveira é pedagogo e pesquisador da área da Educação e exclusão social. É atuante em movimentos sociais em São Paulo.

3. AUTOESTIMA: O QUE É E COMO É FORMADA?

Maria Lúcia da Silva

A identidade se situa no ponto de cruzamento entre algo que vem de nós, o equipamento psíquico com o qual nascemos e algo que nos vem de fora, isto é, da realidade externa. A compreensão da autoestima como um dos componentes de formação da identidade se torna importante ao lidarmos com ações voltadas para a população negra.

São vários os aspectos que estão envolvidos na construção da autoestima. Ela não é uma coisa dada e nem tão simples, como sua definição. Ao falarmos dela falamos de relações, interações, falamos do outro. Portanto, implica pensarmos em toda a rede de significados que revestem as relações e ações que concorrem para aumentá-la ou diminuí-la.

Para falar de autoestima, é necessário falar da família. A família é uma instituição social de maior importância e se constitui em um mecanismo fundamental de socialização, bem como utilizada para reforçar e manter a ordem social.

Embora verdadeiro como um espaço onde encontramos segurança e conforto material, físico e emocional, é também um lugar onde as relações são extremamente assimétricas e desiguais. Por isso, a família não escapa ao racismo e ao sexismo, quase generalizados, que fomentam as demais estruturas e relações sociais.

Sendo o racismo e o sexismo elementos constitutivos da sociedade brasileira, estão introjetados no imaginário de seus cidadãos e em suas ações cotidianas, sendo a família uma das instituições reprodutoras dessa ideologia.

Por outro lado, do ponto de vista histórico, podemos constatar a existência de uma diferença na constituição e concepção de família para brancos e negros.

Para a criança negra é vaga a ideia de família; em função da condição de escravos, os negros não construíram a noção de pertencer a uma linhagem. A ideia que a criança estabelece é sincrônica, isto é, contemporânea. Ela não constrói uma dimensão diacrônica com a história familiar, isto é, ela desconhece quem foram seus antepassados. “Há uma ruptura na história familiar dos negros, não há uma percepção de continuidade de herança familiar que possa preencher, imaginariamente, o buraco provocado pela ruptura” (NOGUEIRA, 1998 p. 111).

Portanto, ao falarmos de autoestima não podemos esquecer esse vazio apontado acima. A autoestima é construída ao longo da vida, é o sentimento amoroso que uma pessoa é capaz de nutrir por si mesma, reconhecendo e valorizando as próprias qualidades e atributos físicos, tolerando e perdendo suas próprias imperfeições.

Há uma proximidade entre as noções de autoconceito, autoimagem e autoestima, sendo que alguns autores costumam diferenciá-los, enfatizando umas em detrimento de outras.

... o autoconceito se apresenta como a atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe; a autoimagem constitui-se em sinônimo de autoconceito, mas com uma ênfase no aspecto social de sua formação; a autoestima por outro lado é abordada em termos de uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo (NOGUEIRA, 1998, p. 16).

Quando falamos de autoestima, falamos de relações, falamos de reconhecimento. Reconhecer implica olhar. Portanto, o primeiro aspecto envolvido na construção da autoestima é o olhar. Aquele que não é olhado, também não pode se ver, tampouco dimensionar o seu real valor.

Dentre os muitos significados que podem revestir o olhar, existe uma gama infinita de situações entre a aprovação e a reprovação, que vai contribuindo para a construção de um sujeito, mais ou menos integrado às suas qualidades e limitações, à sua cultura, seu grupo de origem etc.

A Psicanálise nos informa que o sujeito se constitui no olhar do outro. Portanto, é em relação a um outro, diferente de mim, que me constituo e me reconheço como sujeito único. Sujeito aqui entendido como uma categoria psíquica.

Isto significa que a existência está diretamente relacionada ao reconhecimento do outro, sem o qual não teria elemento de comparação, que permitisse a alguém se diferenciar. Esse sentido vai atravessar a vida dos indivíduos ao longo de sua existência, sempre que buscar reconhecimentos pelas suas ações, atitudes e comportamentos.

Outro aspecto importante na construção da autoestima é o desejo. A criança existe muito antes do seu próprio nascimento, pois ela já existe no desejo de seus pais. Por exemplo: se vai ser menino ou menina; com quem será parecida(o), que profissão terá etc. Salientamos que esses desejos são diferentes, pois a criança que o pai deseja é diferente da criança que deseja a mãe, desejo esse diretamente ligado à história de vida de cada um.

Sendo o filho uma produção autorreferente, narcísica, ele nos representa; se você olha para sua produção e se sente bem, isto lhe proporciona orgulho, repercutindo positivamente na autoestima dessa criança.

Nesse sentido, o desejo manifesto nos pais e o primeiro olhar que a criança recebe vão se constituir numa matriz, numa janela da qual ela olhará o mundo. A existência do desejo e a qualidade desse olhar sobre o bebê é que vão dando a ele o seu valor como pessoa, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento desse novo ser e na estima que nutrirá por si mesmo.

No caso da criança negra, é importante salientar que essa criança que existe no desejo desses pais, já nasce estigmatizada pelo

racismo, já vem marcada pelas experiências de vida que esses pais tiveram, portanto, cada criança negra que nasce já vem inscrita com significados que o racismo determina.

Quando a criança negra nasce, as pressões raciais já se iniciaram e estão inscritas, podemos dizer umbilicalmente naquilo que esta criança traz para sua existência material e emocional. Portanto, em se tratando de autoestima, a sua construção será demarcada por essas injunções.

Sendo o primeiro olhar o mais importante da vida de qualquer pessoa, o olhar da mãe, do pai (ou substitutos) serão os que darão sustentação emocional à existência desse bebê. Por isso, as primeiras relações são tão relevantes, são elas que darão condições ou não para que a criança interaja de forma menos conflituosa na sua rede de relações sociais.

Se esta mãe de imediato estima, ama aquele bebê, o acolhe e o enlaça em seus braços, reafirma sua presença no mundo; é o primeiro passo para que esse bebê comece a gostar de si mesmo. Sua história anuncia as vivências que ele, o bebê, terá e isso essa mãe gostaria de evitar.

A criança vai se ver e enxergar o mundo através dos olhos dos pais, particularmente pelos olhos da mãe nos primeiros meses de vida, constituindo-se no espelho da alma. Sabemos que

cada época gera a estrutura psíquica necessária para sua manutenção; as estruturas psíquicas funcionam, assim, como o mediador entre as condições sócio-econômicas e a ideologia, selecionando algumas percepções, excluindo outras, construindo, assim, as representações ideológicas que acabam por funcionar como estereotípicos enquanto repertório de representações coletivas (NOGUEIRA, 1998, p. 17).

Neste caso, muitos bebês serão recebidos por uma mulher com uma autoestima abalada e uma autoimagem desvalorizada, sem perspectiva, destituída de poder, na maioria das vezes sem chances de chegar a algum lugar, fruto das condições históricas, ideológicas e socioeconômicas. Sem recursos materiais e afetivos, sem estima e, na sua maioria, desconectada da sua cor, da sua história, da sua cultura. Muitas não querem mesmo se ligar a essa marca.

Nos primeiros meses de vida, a comunicação do bebê com a mãe se dá no âmbito das sensações corpóreas e no nível do inconsciente; as mensagens corporais ficam inscritas no psiquismo do bebê. É através do corpo da mãe que ele irá ganhando contorno e contatando o mundo, e é este corpo que irá transmitir afeto, cuidado ou medo e insegurança.

Poderíamos dizer que esse é o primeiro momento em que o bebê poderá se deparar com os efeitos do racismo, quando ele entra em contato com o desejo da mãe no primeiro olhar que lhe é dirigido. Olhar esse que poderá ser, cotidianamente, reforçado pelos diferentes olhares que ele irá encontrando ao longo de seu desenvolvimento.

Sabemos que o psiquismo é constituído de conteúdos inconscientes reprimidos, que poderão vir à tona pelo olhar, pelo toque e pelas emoções presentes na relação mãe-bebê. Podemos dizer, ainda, que a experiência de ser negro e não desejado, poderá ter início em seu primeiro sopro de vida, na sua primeira respiração e prosseguirá por toda vida ao ser rejeitado pela sociedade.

A relação do indivíduo consigo mesmo é função de certas maneiras de sentir, de agir e de pensar que lhe são inculcadas pelos mecanismos identificatórios (MEZAN, 1995). Essa situação poderá provocar uma confusão na criança negra quanto a ter um lugar no desejo dos pais, pois é aí que ela se torna sujeito; é o espaço simbólico onde ela pode ser reconhecida. Por outro lado, embora os pais a queiram e a reconheçam enquanto tal, as instâncias sociais por onde esta criança transitará não a reconhecerá, o cotidiano não reafirmará sua presença.

Se o negro, de um lado, é herdeiro desse passado histórico que se presentifica na memória social e que se atualiza no preconceito racial, vive, por outro lado, numa sociedade cujas auto-representações denegam esse mesmo racismo, camuflando, assim, um problema social que produz efeitos sobre o negro, afetando sua própria possibilidade de se constituir como indivíduo no social; assim, não se discute o racismo que, na condição de um fantasma, ronda a existência dos negros (NOGUEIRA, 1998, p.35).

As influências que as representações preconceituosas exercem sobre a psique da criança negra são nefastas, fazendo com que elas se vejam de modo negativo. A psique existe dentro de um corpo, e este corpo é atacado todo tempo, pelas chacotas, brincadeiras, apelidos pejorativos, xingamentos e até agressões físicas.

O ataque ao corpo do negro é constante; sabemos que o corpo está demarcado pelos valores sociais, nele a sociedade fixa seus sentidos e valores. Ter a pele negra é uma marca trazida em seu corpo para o resto da vida; sempre que tentar esquecer terá alguém que o lembrará quem ele é. A tentativa de se livrar da cor é suicida, é como livrar-se de si mesmo. O que você não reconhece, você não acolhe. A vivência de que sua aparência coloca em risco sua imagem de integridade é um fantasma que o acompanhará pela vida.

Conforme Mezan (1995), isto fica evidenciado quando imagens negativas, produzidas pelos brancos sobre o negro, são introjetadas e ele acredita como se fosse uma realidade, ficando difícil conviver com um corpo que é visto pelo outro como feio, conviver com o seu cabelo que é tido como “ruim”, sem falar dos lábios proferidos como beijo.

Além disso, são necessárias ações concretas para superação das condições de miserabilidade em que vive o povo negro, mas precisamos também compreender o estado de miserabilidade de seu psiquismo, para que possamos combater o inimigo a partir de dentro.

Portanto, ter boa autoestima implica em ter referência de seus ancestrais, de sua cultura, de seu pertencimento. A crescente conscientização da sociedade, particularmente da população negra, de sua condição social e racial, a luta do negro para conquistar seus

direitos enquanto cidadão, buscando maior acesso aos equipamentos sociais, como saúde, educação, habitação etc., bem como maior acesso às profissões de prestígio a têm ajudado a fortalecer a imagem de si mesma, a aumentar sua autoestima e também favorecido a construção de uma identificação mais positiva com seu igual.

É necessário construir um novo olhar sobre si mesmo, recompor seu eu fragmentado, fortalecer e restabelecer sua autoestima e autoconfiança para que seu potencial e seus talentos possam emergir com toda força e, desta forma, trazer-lhe o sentido da liberdade, que as lutas de seu povo sempre representaram.

Maria Lúcia da Silva é psicóloga e psicoterapeuta especializada em trabalhos com grupos sobre os temas gênero e raça/etnia e empreendedora social da Ashoka. É Diretora do Instituto AMMA Psique e Negritude, instituição criada em 1995, e desenvolve suas atividades privilegiando uma abordagem psicossocial no tratamento da discriminação racial.



4. O PAPEL DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE

Marli de Arruda Campos

“Ninguém comete erro maior do que não fazer nada, porque só pode fazer um pouco.”

Edmund Burke

Há mais de cinco séculos ocorreu um grande tráfico de homens e mulheres negros que foram brutalmente trazidos à força e vendidos para o Brasil com finalidade de produzir riquezas para “seus senhores”. As mulheres foram violentadas de diversas maneiras e de modo muito cruel e desumano.

Além do trabalho forçado, as mulheres negras recebiam açoites, chibatadas, eram estupradas pelos homens brancos e mutiladas ou assassinadas pelas mulheres brancas. Durante o parto ou no período da gravidez, por falta de cuidados, mãe e filhos morriam e, quando sobreviviam, os bebês eram arrancados dos seios maternos para que sua mãe amamentasse os filhos das mulheres brancas.

As mulheres africanas exerciam várias funções econômicas e sociais: eram vendedoras ambulantes, cozinheiras, meretrizes etc. Mesmo após terem conquistado a liberdade, os senhores brancos continuaram explorando economicamente estas mulheres.

Tanto homens quanto mulheres fugiam dos vilarejos portugueses e se refugiavam em quilombos para lutar, com força e coragem, contra a dominação, gerada pela ganância dos brancos.

As mulheres afro-brasileiras continuam lutando por seus direitos. Ainda há muito a conquistar! A quantidade de mulheres negras em cargos importantes ainda é muito pequena. As mulheres negras, embora tenham investido em educação, continuam, em sua maioria, subjugadas a papéis sociais menos prestigiados. Sem desmerecer a profissão de faxineira, esta é a posição mais comumente delegada às mulheres negras, até mesmo quando são atrizes, nas telenovelas brasileiras.

Vários autores mostram que as mulheres negras sofrem preconceito duas vezes mais do que os homens: pela cor da pele negra e por ser do sexo feminino. Um estudo divulgado pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) em 2006 mostrou que os salários dos negros são 40% menores que os dos brancos. Em média uma mulher negra ganha R\$ 289,22 por mês, enquanto uma branca, R\$ 572,86 desenvolvendo a mesma função. As mulheres também estão em desvantagem perante os homens, segundo a pesquisa. Embora representem

41,87% da força de trabalho do país, passam pelo menos dez meses desempregadas antes de conseguir um novo posto. Já os homens encontram a vaga em um semestre. As trabalhadoras são maioria do mercado informal. Entre os que ganham a vida sem carteira assinada, 15,18% são mulheres contra 13,78% homens.

De acordo com Davis (2000), a imagem social das mulheres negras permanece ainda de forma reducionista, são vistas como uma figura erótica, como se fossem promíscuas, como se a única coisa que soubessem fazer fosse dançar, principalmente no carnaval. Na Bahia isto acontece com muita frequência em materiais comercializados com figuras de mulheres negras nuas.

Muitos estereótipos são transmitidos também por meio de ditados populares, piadas, chavões etc., tais como “Quando não suja na entrada, suja na saída”, “Amanhã é dia de branco”, que exercem um efeito na autoestima da mulher negra cuja estética é insultada desde a infância por meio da educação formal e informal. Atacar a estética é um meio violento contra o processo de construção da identidade numa sociedade em que a beleza está relacionada a um único padrão, influenciando a mulher negra a seguir esse modelo estabelecido como recurso para ser aceita na sociedade, o que não acaba acontecendo.

Com a nova lei 10.639/2003 reforça-se a esperança de que, num futuro próximo, as mulheres negras venham a ocupar o espaço que lhes roubaram e tenham restituídos os direitos que lhes foram negados. Só assim, construiremos uma sociedade justa e igualitária.

5. IDENTIDADE CULTURAL: NOSSA HERANÇA NEGRA

Edvânia Marciano Carlos

Quando falamos em negro, imediatamente nos vêm à mente figuras sofridas, estigmatizadas e quase sempre subservientes a alguém. Isto é decorrente do fato de termos arraigadas em nossa cultura as marcas da escravidão, que, embora “abolida”, mantém-se viva como um fantasma a permear nossos sonhos. Se olharmos mais atentamente para o período colonial, reconheceremos a presença de negros e negras não apenas como escravos, mas na construção da identidade histórica e cultural do nosso país.

Portinari, em muitas de suas obras, retratou com sensibilidade essa herança, tanto através das pinturas, quanto em suas citações. Vejamos em seu livro *Retratos de minha infância*, no qual descreve: “Impressionavam-me os pés dos trabalhadores das fazendas de café. Pés semelhantes aos mapas: Com montes e vales, vincos como rios” (FABRIS, 1998, p. 15).



O Lavrador de Café, 1934, óleo sobre tela, 100 x 81 cm, Museu de Arte de São Paulo, coleção Assis Chateaubriand, São Paulo - SP.

Com tal sensibilidade, o “*Candinho*” de Brodóski - como o chamavam carinhosamente seus familiares e amigos - valorizou o povo brasileiro: mestiços, brancos e especialmente os negros. Portinari absorveu o sofrimento do povo negro e o expressou através de suas obras. E foi criticado duramente por essa atitude. Muitos diziam que as deformações expressionistas presentes em suas telas causavam “falsas impressões” do povo que descrevia.

O embaixador Jayme de Barros, em *Chão de Vida*, relembra:

As críticas implacáveis feitas ao exagerado volume, à deformação aparentemente doentia dos pés dos trabalhadores, que faziam pensar em pés leprosos... Arrepiava-se, então, ofendido o patriotismo nacional. Acusava-se Portinari de transmitir imagens comprometedoras da vida humana no Brasil. (BARROS, 1985 p. 530)

Pensemos na condição negra desde a escravidão e façamos um parâmetro com a realidade descrita por Portinari, de fina beleza e, todavia, de dura certeza, tão poética aos nossos olhos, porém cruel na nossa história.

Como pode o Brasil, um país cuja metade da população é negra, ofuscar e encobrir problemas tão nítidos aos nossos olhos como o preconceito racial?

Por que, num país composto essencialmente por negros e tão influenciado em sua cultura por eles, insiste em mascarar a “negra cara”?



Fumo, 1938, mural a fresco, 280 x 294 cm, coleção Palácio Gustavo Capanema, Rio de Janeiro - RJ.

Inúmeras questões podem ser propostas e relatadas num mar infinito de palavras. Muitos de nós, ao buscarmos nossas raízes, orgulhamo-nos em dizer que temos ascendência europeia, porém negamos nossa verdadeira identidade formada por cantos, comidas e palavras tão negras quanto à pele do povo que as trouxe. Quando digo “negra”, refiro-me à africanidade que aqui se faz presente. Há a preocupação em “branquear” a nossa cultura, bem como nossa origem.

Muitos dirão: “Ah, a cor não importa.”

Ora, se não importa, por que nas grandes rodas sociais, nos meios profissionais, onde se adquire certo status, nas universidades há mais brancos do que negros? Por que nesse país os presídios abarrotados têm cor? Por que as maiorias pobres, marginalizadas, têm na pele o peso das mazelas sociais? Por que não garantimos igualdade de representação, de negros e brancos, nas capas de revistas, nos livros didáticos, nas novelas, nos comerciais?

Uma análise crítica de imagens deve permear nossas reflexões e nos sensibilizar sobre as desigualdades de representação entre negros e brancos. Não quero aqui valorizar ou engrandecer a participação dos negros em detrimento da influência dos brancos e indígenas

na construção do amálgama de nossa nação. Chamo atenção para a fala de Darien J. Davis, no livro “Afro-Brasileiros Hoje” (2000, p.47): “Outros reconhecem a importância das pessoas negras no passado da nação, mas desconhecem sua presença permanente na luta atual”.

Nós, educadores, devemos destacar os negros que com suas mãos pintaram história e literalmente fizeram-na. Citemos Aleijadinho, Zumbi dos Palmares e tantos outros negros e anônimos que, mesmo esquecidos pelo tempo, deixaram-nos um legado de beleza, atitude e luta por um país mais belo aos olhos e afável ao coração.

Não podemos esquecer também de tantos brancos que com sensibilidade souberam retratar a alma negra, deixando-se ir além da pele pelo amor à Arte.

Almejemos e construamos uma sociedade transparente e justa, que se utiliza de suas memórias armazenadas ao longo dos anos para expressar quão ricas são nossas raízes e quão intensa é nossa vontade de mudar a história, através de cada minuto por nós vivido.

Deixemo-nos sensibilizar com nosso passado e não façamos dele um estigma, um impedimento à busca por uma sociedade sem exclusões. Unamos o ontem e o hoje para abrir horizontes coloridos, em que todos possam mostrar seus rostos sem medo e encontrar, por fim, a bela serenidade de uma cultura multifacetada.

Edvânia Marciano Carlos é educadora da Rede Municipal de Guarulhos e graduada em Letras e Pedagogia.

6. FATORES DE MUDANÇA SOCIAL: DESIGUALDADE RACIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS

Roseclei Neves

A sociedade é construída com base nas heranças culturais, agregadas à educação no seu processo de desenvolvimento e evolução que vai se perpetuando e mudando com a passagem do tempo. A globalização aumenta os fatores de mudança social e o avanço da tecnologia altera as estruturas da sociedade. Afirmarões como estas exigiriam um tempo maior para dissertação. Mesmo assim, não seria possível esgotá-lo ou seria realmente impossível, já que estamos falando da sociedade, e esta muda a cada segundo.

Este texto é um convite a refletir sobre questões raciais, na expectativa de que esta reflexão nos conduza ao bom senso perante as transformações da sociedade.

Podemos começar com um marco na transformação social, a Revolução Industrial. Com esta, surgem as máquinas com grande capacidade de produção. A sociedade deixa de realizar o trabalho manual e passa a se industrializar com linhas de produção através de máquinas cada vez mais automatizadas. Foi tão marcante este fator de mudança social que veio selar o fim da escravidão para dar lugar a trabalhadores assalariados que iriam consumir esta produção em alta escala.

Junto com estas mudanças, nasce uma “nação negra” que sofrerá, mais diretamente, os efeitos dessa transformação até hoje. O Brasil é o país que recebeu o maior número de negros proveniente do tráfico de escravos. Os ascendentes desta população negra foram libertados, não apenas para garantia do direito, mas por força de todo um contexto histórico e econômico da época. A libertação dada pela Lei Áurea (13/05/1888) deixou a população negra à margem da sociedade, sem terra, sem escolarização, sem moradia e sem emprego.

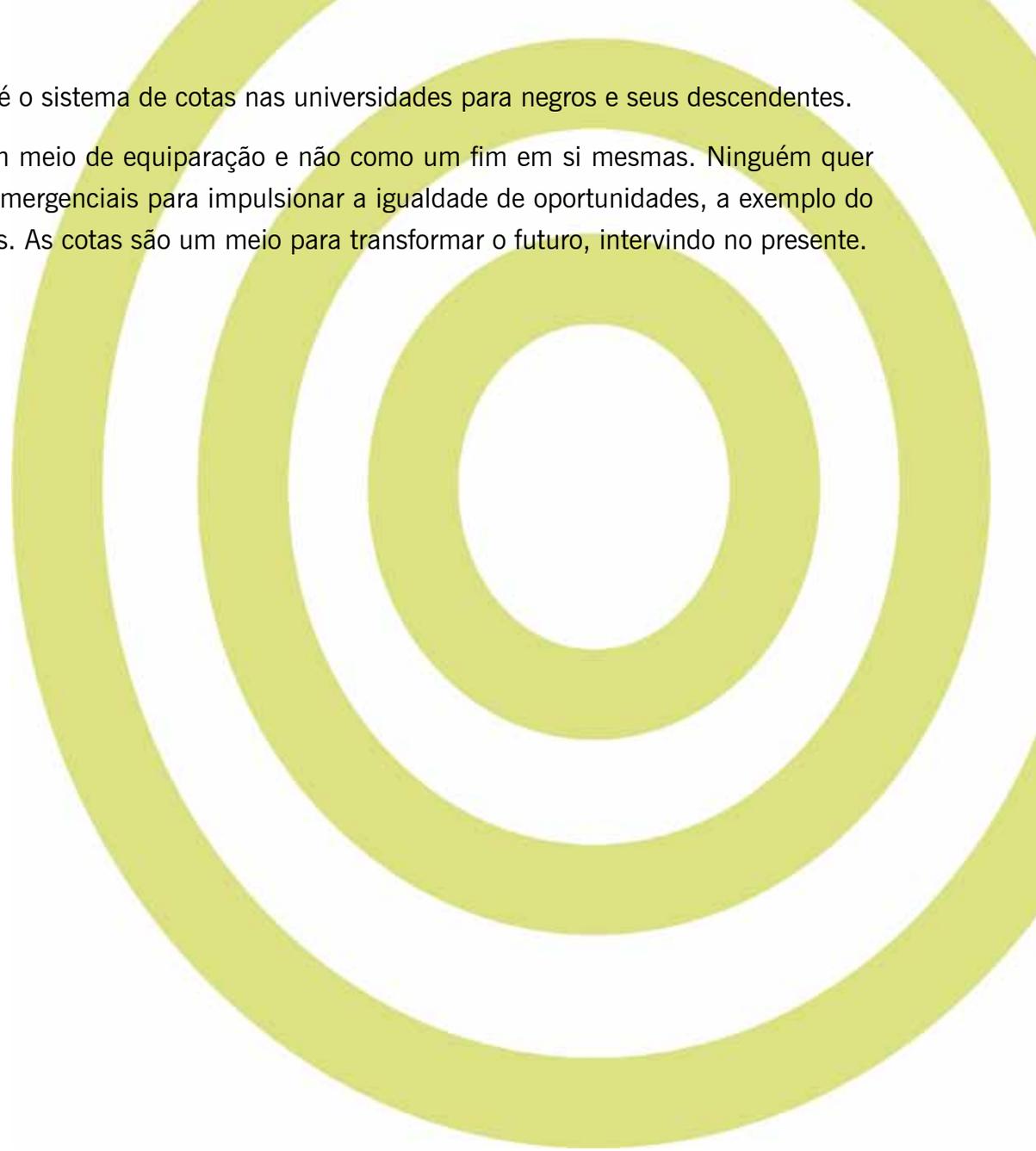
Podemos afirmar que a libertação dos escravos não promoveu a igualdade social e racial como era de se esperar. Sem uma política pública de integração dos novos cidadãos e cidadãs, a senzala apenas mudou de lugar: o Brasil empurrou negros e negras para os morros, favelas e cortiços.

Ao invés de reduzir os preconceitos, estes se intensificaram, pois a população negra passa a ser responsabilizada pela condição desigual em que se encontra. Deixados à própria sorte, deveriam construir um espaço cidadão na sociedade de forma digna e igualitária.

Foram muitas lutas e conquistas dos Movimentos Negros nestes 120 anos de abolição, até conceberem as Políticas Públicas Afirmativas, ou seja, políticas que buscam corrigir e compensar as desigualdades a que a população negra foi submetida. Neste conjunto de

ações, uma muito importante, mas também bastante polêmica, é o sistema de cotas nas universidades para negros e seus descendentes.

Acreditamos que seja importante olhar as cotas como um meio de equiparação e não como um fim em si mesmas. Ninguém quer cotas para sempre. As cotas se fazem necessárias como ações emergenciais para impulsionar a igualdade de oportunidades, a exemplo do que aconteceu com as cotas para mulheres nos partidos políticos. As cotas são um meio para transformar o futuro, intervindo no presente.



Roseclei Neves é formada em magistério e Licenciada em Geografia e Pedagogia, pós-graduada em Educação de Pessoas Jovens e Adultas e trabalha na área da Educação desde 1988. Atualmente integra o Núcleo do MOVA-Guarulhos e participa do GTPIR, Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial da SMEG.



7. AÇÕES AFIRMATIVAS (COTAS): PRECONCEITO X DESCONHECIMENTO

*Adelaide Freitas de Azevedo
Fabiana do Nascimento Silva
Karina Ramos Martins*

A criação de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras assusta muitas pessoas. Este artigo busca compreender o medo e a falácia que giram em torno das cotas, bem como demonstrar que o sistema de cotas no Brasil precisa de divulgação e de uma série de correções nessa sociedade que se diz tão “democrática”.

Segundo o pensamento moderno, o conhecimento é a carta de alforria da pessoa humana em relação ao medo e ao preconceito. De Kant a Piaget foi divulgada a ideia de que o bom uso da razão levaria homens e mulheres a estabelecer relações mais iguais e universais entre si e com a natureza. Podemos concordar que a premissa moderna tem a sua validade, pois é evidente hoje em dia dizer que apenas o saber leva à reflexão e às mudanças de comportamento.

O respeito e a tolerância são comportamentos virtuosos que derivam do pensamento reflexivo. É este que permite a construção (intelectual e imagética) da existência do outro em nossas vidas, tornando-nos iguais em termos humanos. Não é possível respeitar e tolerar o que não existe, uma vez que não construímos ainda em nossa estrutura mental o objeto-alvo do nosso respeito e tolerância. Falamos isso porque existem alguns direitos que são desrespeitados cotidianamente, dada a falta de conhecimento deles, pela população em geral.

Um desses direitos está vinculado instrumental e conceitualmente àquilo que denominamos políticas de ações afirmativas: sistema de cotas que são os direitos civis ou do cidadão. Historicamente, o sistema de cotas constitui um segundo momento das ações afirmativas, desde os anos de 1960, nos EUA, uma vez que ficou constatada a ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação. A reformulação conceitual passou a associar as ações afirmativas à ideia mais ousada de conseguir a igualdade de oportunidades através das imposições de cotas rígidas de acesso, instituídas para garantir a participação de todos no processo democrático, especialmente daqueles que sofrem discriminação (física, étnica, sexual, etária, social etc.).

Para o Grupo de Trabalho Interministerial, a chave da questão é exatamente essa: as pessoas devem ser capacitadas igualmente para que possam ter as mesmas chances em todos os campos de sua vida.

Neste sentido, a ideia de igualdade e oportunidade está primeiramente em capacitar e, num segundo momento, flexibilizar a entrada da classe discriminada, para que possa disputar em igualdade de condições e dar à sociedade brasileira um caráter de maior justiça.

As ações afirmativas, enquanto um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado, têm por objetivo assegurar a igualdade de oportunidades. Mas o cotidiano brasileiro é pródigo em exemplos de desrespeitos e intolerância em relação a esses direitos.

Quantas gestantes e idosos não viajam em pé nos ônibus porque os bancos reservados a eles estão ocupados pelo usuário comum? Ou quantas mulheres deixam de concorrer a candidaturas partidárias porque boa parte dos partidos políticos não obedece à lei que estabelece cotas para elas? Ou, então, quantos alunos talentosos da escola pública não usufruem dos 15% das vagas reservadas a eles nas universidades públicas? Na falta de números precisos, podemos dizer apenas que muitos cidadãos e muitas cidadãs, do Brasil, têm suas cotas desconsideradas ou ignoradas.

Acreditamos que, por conta da inexistência de uma tradição de respeito e tolerância aos direitos civis, no Brasil, e da incapacidade do povo brasileiro em reconhecer o negro como um segmento da população que, em virtude do racismo e da pobreza, encontra-se em desvantagem social, a proposta de cotas para negros nas universidades públicas tenha causado tanta irritação em vários setores da sociedade.

Os discursos contrários à política de cotas se pautam basicamente em elementos que não se sustentam: o primeiro seria que, ao invés do ingresso de negros através da política de cotas, o fundamental seria a melhoria substancial do ensino no Brasil, o que garantiria uma equiparação de saberes para os alunos que pretendem ingressar em uma universidade através do vestibular; esse argumento de que “é necessário uma melhoria do ensino no Brasil” é um discurso de décadas, ou seja, aguarda-se a melhoria também há décadas, enquanto a exclusão permanece.

O segundo argumento, como desdobramento do primeiro, trata da desigualdade social, mas é claro que o pobre é que não consegue ingressar em uma universidade pública. Entretanto, mesmo entre os pobres, o número de negros está 47% acima do número de brancos, ou seja, existem mais pessoas miseráveis negras do que brancas, e entre estas, os negros são os de menor salário e poder aquisitivo; a remuneração para um mesmo cargo é diferente entre negros e brancos. A maioria (na realidade, uma minoria) dos alunos oriundos de escolas públicas que conseguem entrar em uma universidade pública no Brasil é branca, ou seja, mesmo entre aqueles que conseguem vencer a diferença os negros são minoria.

Alguns observadores já concordam que há uma obrigação moral da sociedade de compensar os negros pela discriminação sofrida no passado, mas tem suas dúvidas sobre se essa obrigação moral é maior que o direito. Eles dizem que há um conflito entre os direitos distributivos e direitos morais. Uma solução possível deste conflito tem sido pensar que a ação afirmativa não é meramente o resultado de uma obrigação moral, mas sim uma ação política deliberada que serve tanto para correção de distorções históricas, quanto para criar mecanismos e instrumentos contemporâneos de políticas orientadoras de ações sociais, que permitam a efetiva realização da instauração da igualdade de oportunidades.

Portanto, não é a falta de políticas públicas e privadas de ações afirmativas – cotas – a causa da nossa intolerância e incompreensão em relação ao outro, pois elas, embora cotidianamente desrespeitadas, existem. A causa reside no seu quase total desconhecimento pelo cidadão, na falta de esclarecimento ao seu respeito, na ausência do debate e, pior, na falta de informação e divulgação dessas questões pelos meios de comunicação de massa, mostrando que elas não são privilégios dos negros, mas uma velha lei desconhecida nossa. Por isso, resolvemos apresentar algumas ideias sobre o assunto.

No Brasil, algumas universidades têm implantado políticas de ações afirmativas nas modalidades de cotas. Em 1993, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro iniciou a implantação de uma ação afirmativa que consiste em colocar, na universidade, negros e pobres com bolsas de estudos de 100%. Em 2002, é realizado o primeiro vestibular com reserva de vagas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade do Norte Fluminense: 50% para alunos da rede pública e 40% para negros e pardos (Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001). Isso ocorreu também nas Universidades Federais do Mato Grosso.

Na Lei nº4.151, de 04/09/2003, sancionada pela governadora do Estado do Rio de Janeiro, institui-se um novo sistema de cotas nas universidades públicas estaduais. A nova lei estipula que 45% das vagas serão reservadas para alunos carentes, distribuídas da seguinte forma: 20% para estudante que tenha cursado o ensino fundamental e o médio na rede pública, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiências. As universidades serão responsáveis por fixar os critérios para que o candidato seja considerado estudante carente. Também caberá à instituição de ensino criar mecanismos de combate às fraudes.

O Conselho Universitário do Estado da Bahia decidiu, a partir de 2003, pela reserva de 40% das vagas para afrodescendentes. A Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, e a Universidade de Brasília adotaram o sistema de cotas em 2003.

Também em maio de 2003, o governo de São Paulo criou um grupo de trabalho para discutir a viabilidade de criar cotas para negros nas três universidades estaduais paulistas. Mas além dos dois argumentos contrários já citados neste artigo, outro argumento é dizer que o nível da universidade cairá, uma vez que entrarão pessoas aprovadas com nota de corte do vestibular mais baixa. Além do primeiro ano universitário, em todos os cursos, ser um ano de nivelamento de saberes e informações, comprovou-se que os estudantes que entraram por cotas dedicam-se mais aos estudos: foram aprovados com médias mais altas, estudaram um maior número de matérias.

O Antropólogo José Jorge de Carvalho discute essas questões junto à Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2004, e diz que a existência do racismo acadêmico fica demonstrada a partir do momento em que começamos a contar com dados quantitativos sobre a desigualdade racial nas universidades, pois o que está em jogo é a manutenção das redes de acadêmicos brancos que foram estabelecidas há mais de 50 anos, o que se observa na maioria avassaladora de professores brancos em detrimento de negros nas universidades, representando evidência da consolidação do racismo acadêmico.

Ao instituir cotas, propomos uma contrarrede negra que destitui o saber acadêmico estabelecido ao trazer uma leitura da exclusão dos universos negro e indígena no espaço acadêmico. Atualmente há uma série de esforços do governo federal de criar medidas que possibilitem o acesso dos estudantes negros ao ensino superior. No entanto, as universidades têm autonomia para decidir como fazer sua seleção.

Uma alternativa estudada pelo MEC é algum tipo de incentivo financeiro para as instituições que implantarem o programa. José Geraldo diz que o custo dos programas não são altos e que várias instituições pretendem iniciá-los mesmo sem apoio financeiro do MEC.

Você, que leu este artigo e conheceu algumas leis e informações sobre o sistema de cotas, decidiu de que lado vai ficar? Do preconceito, ao continuar questionando o porquê das cotas? Ou vai fingir que não tem conhecimento sobre o assunto? Ou vai tentar defender as ações afirmativas como direito de toda classe discriminada?

Precisamos conhecer antes de criticar, pois assim surgem as críticas construtivas. Pense nisso!

Adelaide Freitas de Azevedo é formada em Magistério, Bacharel em Ciências Contábeis e educadora da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Fabiana do Nascimento Silva é educadora da Rede Municipal de Educação de Guarulhos e foi Voluntária na Ong Educafro.

Karina Ramos Martins é formada em Magistério, psicóloga, pós-graduada em Psicologia Hospitalar, trabalha na área da Educação desde 1995 e trabalhou com Orientação Vocacional na Ong Educafro. Desenvolveu projetos voluntários em algumas instituições como Diet, abrigos, asilos e escolas da rede estadual. É educadora da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.



II - A ESCOLA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1. A LEI 10.639/03 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Lauro Cornélio da Rocha

O objetivo deste texto é contextualizar, historicamente, a produção do racismo no sistema educacional brasileiro e o papel da legislação na construção/desconstrução do racismo ou da invisibilidade/visibilidade da população negra no sistema educacional brasileiro. Opto pela História da Educação para fazer algumas reflexões sobre a lei 10.639/03 e apontar algumas demandas da população negra, consequência das desigualdades construídas historicamente.

Aponto como ação prioritária a formação dos educadores(as), mesmo porque é quase consensual a existência de uma lacuna na formação inicial e nos cursos de formação permanente no que se refere à história dos africanos e da cultura dos afro-brasileiros.

Antes do recuo na História, gostaria de tecer algumas considerações iniciais sobre a lei que:

- Colocou a questão referente aos africanos e afro-brasileiros como questão nacional;
- Pretende superar a visão negativa do africano e seus descendentes construída pelos racistas no Brasil;
- Pretende ressaltar positivamente a participação do negro(a) na construção da História do Brasil, quebrando a lógica eurocêntrica na produção e difusão do conhecimento;
- Pretende possibilitar a permanência bem sucedida da população negra na escola;
- Articula-se ao rol das propostas de ação afirmativa.

Quando da colonização do Brasil, a educação jesuítica cumpria a função de responder às relações de dominação e à ideologia dominante. Avançando um pouco mais, diria que a educação dos escravizados e dos africanos era indesejada e até proibida. Em 1837, foi sancionada no Rio de Janeiro lei que regulava os direitos à instrução primária, assim determinando:

Art. 3º - São proibidos de frequentar escolas públicas:

§1º - Todas as pessoas que padecem de moléstia contagiosa;

§2º - Os escravos e pretos africanos, ainda que livres ou libertos (Cunha, 1999, p.87).

O ingresso da população negra na escola passa a ser pensado próximo da abolição da escravatura. Os abolicionistas o defendiam como forma de integrar o negro à sociedade. Para Rui Barbosa, isso foi pensado como forma de controle: “que haveis de oferecer a esses degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? – O batismo da instrução” (BARBOSA, 1947, p.179).

A Educação foi também pensada como adestradora e garantidora da força de trabalho.

Focando no aspecto educacional da lei do Ventre Livre, ela cria o juizado de órfãos e instituições para onde as crianças eram levadas para correção sob cuidado de criadeiras ou arsenal da Marinha.

As propostas para solução das imperfeições da lei: escolas agrícolas para os males que poderiam cair sobre a agricultura. Neste contexto, foi criada a Escola de Marinheiros em 1873, que, sem dúvida, pode ser relacionada à Revolta da Chibata de 1910. Nas ilustrações da época, referentes ao episódio, percebe-se que a maioria dos revoltosos eram negros. A medida pedagógica era o chicote.

As medidas educacionais do início do século XX eram centradas na eugenia e higienismo: fundamental seria sanar a degenerescência, resultado da indolência, preguiça e mau caráter. O controle sobre os descendentes de africanos significava desenvolver hábitos sadios entre os educandos, corrigir hábitos domésticos e cercear a liberdade de nascimento da prole de degenerados.

A escola, então, referia-se à cultura do branco e propunha rituais disciplinadores para os negros como sedução em oferecer-lhes possibilidades de alteração, sugerindo o embranquecimento como saída. O acesso à Educação, portanto, era seletivo (excluindo trabalhadores subalternos, negros, pobres e miseráveis).

Evidenciada a exclusão, pesquisadores se apegavam às questões culturais e de classe, nunca se referiam ao racismo como justificativa de exclusão. Trabalhavam com a cristalização do mito da democracia racial.

Então, a trajetória da Educação no Brasil, na perspectiva da democracia racial, nega a existência do referencial histórico, social, cultural e econômico do africano e não incorpora conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares, embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, e, quando há um processo ou acusação de racismo, educadores(as) tendem a atribuir à vítima a culpa pela opressão sofrida.

Desde o início, o Movimento Negro busca traçar políticas de combate à discriminação racial e reparação de desigualdades na Educação. O Estado, por sua vez, sempre foi tímido ao propor e aplicar políticas de combate ao racismo pelas suas secretarias. O salto qualitativo dado ao longo dos anos deveu-se principalmente: a) à ação de educadores(as) negros(as) que colocaram a discussão nos programas de suas disciplinas ou em atividades culturais; b) mais recentemente, negros(as) nas estruturas governamentais iniciaram um processo de discussão e proposições; c) Organizações Não governamentais negras e não negras, em vários Estados da Federação, promovem ações para promoção da igualdade racial e sistematizam as produções existentes em termos nacionais; d) Centros e Núcleos de Estudos Africanos e Afro-brasileiros dentro das universidades se propõem a fomentar a discussão nos seus espaços, com resultados significativos; e) professores em várias universidades têm constituído grupos de pesquisa ou fomentado em seus alunos o desejo ou a necessidade de ampliar os horizontes de pesquisas, tendo as relações étnico-raciais como foco.

Essas e outras ações fizeram, sem dúvida, com que a segunda lei aprovada pelo Governo Lula fosse voltada para a promoção da igualdade no sistema educacional.

Volto a uma preocupação inicial: a questão da formação que foi vetada no Art. 79-A, se isso é matéria alheia à LDB, como diz o veto, precisamos criar alternativas para formação. Embora a sociedade civil, por meio de suas organizações, já esteja fazendo sua parte, do meu ponto de vista, isso é papel fundamental das Secretarias de Educação (Federal, Estaduais e Municipais). Sabemos muito bem que a qualificação está em algumas universidades, nas entidades do Movimento Negro e em alguns estudiosos/intelectuais não vinculados a entidades.

Também ressalto algumas preocupações e desafios que têm muito a ver com a forma que as pessoas compreendem a Educação no Brasil. As preocupações se referem ao pensamento de pessoas estratégicas nas Secretarias de Educação de Estados e Municípios com as quais temos dialogado. Algumas pessoas têm dificuldade de entender a proposta da lei e de uma educação para promoção da igualdade étnico-racial. Alguns dizem que a lei vem realçar o que já era feito nas escolas, que esse tipo de ensino já existia, mas não com força de lei. Dizem que a questão discriminatória nasce na sociedade, não na escola, e que a sociedade teria outros mecanismos para reduzir o racismo, não só o setor educacional. Outros afirmam que a lei é desnecessária, pois a história e cultura *afro* já são temas trabalhados nos currículos... Que isso é redundância.

Outra preocupação é a compreensão de currículo presente na Lei. Quando se fala em colocar os estudos prioritariamente em Educação Artística, Literatura e História, está explícito que currículo se confunde com grade curricular, o que é um equívoco do meu ponto de vista. No meu entendimento *currículo é a totalidade das relações que se estabelecem nas escolas*, independente do espaço ser a sala de aula, quadra, atendimento na secretaria, sala dos professores ou horário do recreio. Se acreditamos que o racismo está presente na escola, esse espaço não é neutro, ele se manifesta também nas relações estabelecidas pela comunidade escolar.

Ainda sobre currículo, este deveria considerar a importância do território (entorno), a troca de experiência com colegas, e privilegiar as vivências dos alunos e da comunidade. Podemos dizer que a rede tenha avançado do ponto de vista de construção coletiva do currículo, no entanto o foco permanece nos livros didáticos.

Por fim, gostaria de propor algumas estratégias que poderão contribuir ou auxiliar na implementação da Lei:

- a) Construir materiais pedagógicos e curriculares contra-hegemônicos. A esse respeito, temos algumas experiências bem sucedidas em várias Secretarias de Educação e Organizações Não Governamentais, que trabalham com Educação ou ligadas ao Movimento Negro;

- b) Incorporar uma concepção de Educação Humanizadora com base na desconstrução de saberes e práticas racistas, e divulgação de experiências bem-sucedidas de educadores(as) e educandos(as) que promovam a igualdade racial no ambiente escolar. Essas experiências contribuem para que se estabeleça um referencial metodológico no processo de Formação Permanente de Educadores e Reorientação Curricular;
- c) Ultrapassar o limite de ações pontuais para fazer com que, no cotidiano das escolas, as políticas de promoção da igualdade racial façam parte do currículo, dos processos de formação e da construção do projeto político-pedagógico escolar;
- d) Instituir Programas de Formação Inicial e permanente nas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação brasileira.

É necessário também empenho na promoção, pelos sistemas de ensino, de cursos, projetos e programas de formação para equipes de gestão e educadores(as), estabelecendo canais de comunicação com o Movimento Negro, grupos culturais, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, organizações não governamentais, buscando subsídios para os projetos político-pedagógicos das Unidades Escolares e do Movimento Curricular, no sentido da permanência bem sucedida da população negra nas escolas.

Lauro Cornélio da Rocha é Mestre em História Econômica - USP, membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

2. COERÊNCIA NECESSÁRIA PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NAS ESCOLAS

Bel Santos Mayer

Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço (...) Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Paulo Freire

Este artigo, no conjunto desta publicação, pretende ser mais um olhar sobre a Lei 10.639/2003 *de Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, destacando alguns princípios metodológicos que embasam o “como fazer” para uma prática de enfrentamento do racismo e promoção da igualdade étnico-racial.

Entendemos por enfrentamento do racismo as ações que favorecem que as pessoas saiam da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades raciais. São práticas que elucidam as discriminações presentes na realidade e o racismo institucional, desconstruem estereótipos e preconceitos, estimulam a mudança de atitude diante do racismo. Incluímos em promoção da igualdade as práticas que convocam para a alteração da realidade, por meio da mudança de olhar e novos saberes sobre a história e cultura afro-brasileiras.

Cabe lembrar que os esforços de pesquisadores e militantes dos movimentos negros para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) tiveram os objetivos de garantir:

- O reconhecimento da diversidade étnico-racial do país;
- A superação da visão eurocêntrica da história brasileira, incluindo, no currículo escolar, a história e cultura da África e dos afro-brasileiros;
- A promoção do direito ao autoconhecimento (identidade e diversidade), ao reconhecimento (humanidade e dignidade) e ao conhecimento (igualdade de oportunidades) para a população negra;
- O rompimento do silêncio, denunciando as desigualdades e o racismo institucional;
- A superação da “vergonha étnico-racial” imposta aos negros e negras;
- A substituição da folclorização da cultura negra pela contextualização histórica da contribuição afro-brasileira para a cultura e história do Brasil;

- A construção de percursos pedagógicos de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

Tais objetivos denunciam a desigualdade étnico-racial e anunciam a necessidade de inclusão de novos conteúdos e de novas relações no espaço escolar. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* reforçaram esta concepção:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (...) bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (PARECER CNE 03/2004, p.8).

Partilhamos este olhar, na medida em que acreditamos que uma prática educativa que pretenda incluir a perspectiva africana no currículo deve corrigir os “esquecimentos” históricos, construindo o merecido espaço nas várias áreas de conhecimento para a inclusão do continente africano. Isto exige olhar com igual importância para os conteúdos, metodologias, métodos e técnicas. A promoção da igualdade étnico-racial na educação, a exemplo das demais práticas educativas que se pretendem transformadoras, exige um conjunto de conhecimentos, de princípios teórico-metodológicos, de procedimentos e de técnicas articulados de forma coerente.

A partir de 2003 notamos uma ampliação do número de palestras, mesas de debate, oficinas e cursos de formação de educadores e educadoras sobre a temática étnico-racial promovidos por secretarias de educação, buscando adequarem-se ao novo marco legal. As questões levantadas nestes eventos têm evidenciado que os conteúdos antirracistas, ainda que embalados em ótimas dinâmicas participativas, se revelam ineficazes, quando o método adotado não valoriza a problematização, o estranhamento, a curiosidade, a participação dos alunos e da comunidade escolar, o aprofundamento conceitual e um plano de ação.

Essa observação, ou seja, essa forma de tratamento dado ao tema, evidentemente, se aplica a outros espaços educativos. Neste artigo, destacamos a escola, pelos seguintes motivos:

a) por ser objeto da Lei; b) por ser um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo ao favorecer a convivência de pessoas de diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas; c) por sua intencionalidade: a escola quer educar, se dispõe a construir conhecimentos e a desvelar a realidade; d) por sua obrigatoriedade: é dever do Estado garantir o acesso à escola, e) pela possibilidade de continuidade: a educação escolar tem etapas, ciclos e fases bem definidos.

Explicado o motivo de nos determos à escola, partilharemos alguns aspectos relativos à metodologia que, a nosso ver, devem estar presentes na formação de educadores e educadoras para efetivação da Lei 10.639/2003 para o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas.

A dificuldade de trabalhar com o tema

Passados quase 10 anos da promulgação da Lei, dificuldades em trabalhar com o tema ainda persistem. São recorrentes lamentos quanto à falta de formação e de material. Outras dificuldades estão mais relacionadas às experiências pessoais, a medos, mágoas e inseguranças no trato da temática étnico-racial que não devem ser ignorados, precisam ser visitados. Sobre o tema, leia nesta revista, o artigo “Autoestima: o que é e como é formada” da psicóloga Maria Lúcia da Silva. O trabalho com a temática étnico-racial exige que educadores e educadoras reflitam sobre suas relações com o tema; sobre como se deram suas experiências como estudantes, como mulher, homem, negro(a), branco(a), indígena. Trabalhar com o tema é uma oportunidade de refletirmos sobre nossa identidade étnico-racial. Trata-se, portanto, de mudar não apenas os conteúdos, mas o olhar e os sentidos dados a estes conteúdos.

A educadora Mônica Lima relata:

A dificuldade em se lidar com o tema parecia tanta que mesmo setores progressistas se recusaram durante certo tempo a fazer desta pergunta (por que a ausência de História da África e dos africanos no Brasil nos conteúdos escolares?) uma questão. Muitos acreditaram que a luta dos africanos, na África e no Brasil, deveria ser estudada dentro da categoria ‘luta dos dominados, dos oprimidos’ ou qualquer outro título que queiramos dar à história dos excluídos. Portanto, não mereceria uma atenção especial em si – afinal, este coletivo tão longamente ignorado pelos livros escolares não se definiria por outra coisa senão pelo lugar social que ocupava, como trabalhador explorado. Assim, ao serem resgatadas as grandes massas para a História, entrariam, junto com todos, gloriosamente colocados em sua condição de protagonistas, os africanos e os afro-descendentes no Brasil. Estariam em seu devido lugar? (LIMA, 2004 p 65-77).

O resultado desta visão é um olhar “coisificado” de negros e negras e uma visão deturpada e parcial do continente africano. O tratamento da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros no currículo escolar exige de cada um e de cada uma de nós encontrar metodologias, métodos e técnicas que estejam à altura dessas dificuldades e desafios.

A escolha da metodologia, do método e das técnicas

Cabe uma breve definição e distinção entre metodologia e método, que não raramente aparecem como sinônimos, e algumas considerações quanto às técnicas.

Chamamos metodologia ao conjunto das concepções, das diretrizes, dos princípios que orientam o trabalho. A metodologia define o nosso referencial teórico, põe luz no nosso caminho e justifica por que percorreremos uma estrada e não outra.

O método, por sua vez, é o caminho escolhido: os jeitos de fazer e os procedimentos escolhidos como os mais adequados para um determinado grupo, em um determinado contexto. Nas palavras de Pedro Pontual (2005), os métodos são a busca criativa e permanente de construir os procedimentos mais adequados de trabalho que, entre outras coisas, fazem com que os princípios metodológicos tenham uma certa validade universal mas que devem ser trazidos e recriados em cada situação concreta.

Já as técnicas são as ferramentas (dinâmicas, filmes, pesquisas e outros recursos pedagógicos) utilizadas para a efetivação dos métodos e, por isso mesmo, precisam ser coerentes com o método e a metodologia escolhidos. Por exemplo, se a participação for um princípio teórico-metodológico, o método deve favorecer a construção coletiva, e as técnicas devem oportunizar a fala e a escuta a todos e todas. Muitas vezes se acredita que um projeto ou prática educativa é participativo simplesmente porque realiza dinâmicas empolgantes, o que não é suficiente. Um gesto contraditório, com posturas autoritárias e centralizadoras, pode “colocar a perder” o que pouco antes havia sido construído de forma lúdica. Há que se considerar, porém, que uma metodologia participativa só pode acontecer quando o método e as técnicas forem igualmente participativos².

Para que o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade racial na educação se efetivem, é essencial uma ação planejada, aderente às metas do sistema de educação e ao Projeto Político-Pedagógico da escola. A proposta deve elucidar onde se pretende chegar: a meta é o respeito às diferenças? A convivência com a diversidade? Poderíamos fazer uma escada das finalidades de uma educação à igualdade racial.

No primeiro degrau estaria a Tolerância: que só é um valor em contraposição à intolerância. Sem dúvidas é melhor ser tolerante do que intolerante. Neste caso, favorecer o acesso às leis de criminalização do racismo é primordial. Porém, a intolerância tem certa carga de “indulgência”, “bondade”, “suportação” de uma suposta inferioridade. Dessa forma, não é possível que a meta educativa seja ensinar a tolerar.

O segundo degrau seria o do Conhecimento: se o preconceito vem antes do conhecimento, os saberes sobre a cultura afro-brasileira são uma forma de ter novos conceitos, de não viver sob o prejuízo da ignorância. Ainda assim, o conhecimento sobre a África pode ficar no lugar do exótico, daquele que é diferente, esquecendo que “diferentes somos todos”³.

2 Cf. PONTUAL, Pedro, *Metodologia, métodos e técnicas na educação popular*: algumas reflexões e preocupações sobre nossos programas de formação, texto apresentado para educadores do Programa *Jovens Escolhas* do Instituto Credicard – PJE-IC, em março de 2005.

3 Faço referência ao livro *Diversos somos todos*, de Reinaldo Bulgareli, Cultura, 2008.

No terceiro degrau colocamos o Reconhecimento: que, a partir de novos saberes, leva à atribuição de importância do continente africano e dos afro-brasileiros para a história passada e presente do Brasil.

O penúltimo degrau seria ocupado pela Convivência: é no contato com os outros e as outras que as pessoas se conhecem e aprendem a ser na diversidade, a fazer escolhas e a dar espaço para que outras pessoas escolham sem imposições de valores. Permitem-se fazer trocas, sem medo, sem preconceitos.

No quinto e último degrau, estaria a Promoção da Igualdade: nossa meta final é que sejamos capazes, todos e todas, de renunciar e denunciar qualquer forma de discriminação. Aqui se insere a defesa do direito de todos à humanidade com diversidade e identidade.

A partir deste referencial de enfrentamento do racismo e de promoção da igualdade étnico-racial, desenhamos algumas características peculiares a esta metodologia:

- Contextualizada historicamente: reconhece a invisibilidade de negros(as) no currículo escolar e na historiografia nacional, buscando diferentes fontes e autores para aprofundamento teórico;
- Problematizadora: favorece a leitura crítica da realidade e dos conhecimentos socialmente construídos. Supera as explicações simplistas sobre as desigualdades e o processo de escravização de negros e negras africanos; questiona as certezas, dá espaço para dúvidas. Valoriza o acesso a informações e a produção coletiva de novos saberes;
- Interdisciplinar/Transdisciplinar: inclui as visões das diferentes áreas de conhecimento que permitam uma análise integral (social, econômica, história, cultural, religiosa etc.) das relações étnico-raciais;
- Participativa: conta com a contribuição das organizações dos movimentos negros, que têm pesquisado e produzido materiais sobre o tema. Reconhece a participação de estudantes e da comunidade escolar, como essencial para a seleção dos temas e do foco da abordagem, estabelecimento de prioridades e planejamento de ações individuais e coletivas;
- Significativa: deve ter sentido, a prática educativa de combate ao racismo e promoção da igualdade deve estar vinculada à mudança de atitudes. A formação deve promover a apropriação coletiva dos conhecimentos, a autonomia e a mobilização;
- Transformadora: sai do imobilismo, não se limita apenas a organizar novas informações, não coloca o educador e a educadora na posição de “analista” da realidade. A partir das problematizações, mobiliza para as ações individuais e coletivas;
- Responsabilizadora: não culpabiliza, mas convoca os indivíduos e os diferentes setores sociais para a responsabilidade, rompe com toda forma de omissão diante das desigualdades étnico-raciais;
- Transforma obstáculos em desafios: não para diante das dificuldades; procura compreendê-las, analisando as fragilidades, as oportunidades, os recursos e parcerias possíveis.

Diferentes métodos e técnicas pedagógicas podem materializar uma metodologia com essas características. Cabe uma escolha do educador e da educadora, olhando o seu grupo, o seu contexto e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Há, porém, algumas etapas que consideramos essenciais em um método de enfrentamento do racismo e promoção da igualdade étnico-racial:

- **Problematização ou Sensibilização:** o grupo precisa envolver-se emocionalmente com o tema. É necessário promover o estranhamento, identificar os “pré-conceitos”, oferecer uma “lupa” ou novas lentes para olhar a realidade de forma crítica. Cada um(a) deve ter espaço para se perguntar: “O que eu tenho com isto?” São recursos eficazes para a sensibilização: fragmento de fala, poema, letra de música, slogan, dados estatísticos, imagens (pinturas clássicas, fotografias etc.), relatos de experiências, júri simulado, entre outros;
- **Conceitualização:** é o momento de aprofundar, de conhecer mais sobre o tema problematizado. O conteúdo merece o mesmo cuidado que as técnicas. É preciso evitar e superar a improvisação, garantindo tempo para estudar os temas; ter subsídios que facilitem a responsabilidade de contribuir para a construção de novos saberes. Podem ser eficazes para a construção de conceitos: definições, dados estatísticos, análise de discursos, artigos de leis, vídeos institucionais, filmes etc.;
- **Intervenção ou Plano de Ação:** serve para “amarrar” o tema, para pensar ações individuais e coletivas que evitem que o caminho percorrido seja apenas mais um. Identificar como podemos fazer nossa parte para um futuro melhor, sem preconceitos. A intervenção pode ser: conversa em subgrupos para produção de síntese, elaboração de comentários gerais, produção de cartaz ou texto para compartilhar com a escola, dramatização sobre como agir diante de situações de discriminação, um Plano de Ação para abordagem do tema na escola;
- **Monitoramento e Avaliação:** temos defendido, sempre, um diário de bordo que, a exemplo dos navegadores, sirva para registrar o mau tempo, a mudança de rota, as belas paisagens, os companheiros e companheiras de viagem, a próxima viagem etc. O monitoramento e a avaliação serão mais ou menos eficazes à medida que tenham indicadores de resultado bem definidos. Ao traçar objetivos e metas, precisamos definir aquilo que indicará se alcançamos os resultados desejados ou se dele nos aproximamos ou nos distanciamos. Portanto, o método deve prever um “marco zero” (como está a questão racial no meu contexto), o monitoramento (com instrumentos de observação e registro), a leitura e análise do registrado em tempo de rever caminhos. A avaliação de todo o processo facilitará o novo Plano de Ação.

Sobre as técnicas, diríamos, numa linguagem bem matemática, que serem criativas e envolventes é necessário, mas não é suficiente para uma boa técnica de promoção da igualdade étnico-racial. O primordial é que tenham um sentido, uma lógica, uma sequência, continuidade e que estejam em acordo com a metodologia e o método.

Sem nenhum caráter definitivo, sem qualquer pretensão de última palavra, acreditamos que os pontos trazidos neste artigo são importantes no desenho da formação de educadores e educadoras, para que a escola cumpra sua tarefa de educar; nas palavras do professor Kabengele Munanga (2005), fazendo de “nós, verdadeiros educadores [e educadoras], capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira”.

Artigo adaptado, originalmente publicado em CENAFRO: “Educar para a igualdade: combatendo o racismo na educação”, Uberlândia, 2008, p. 76-84. O conteúdo foi elaborado a partir do curso “Metodologias de enfrentamento do racismo e promoção da igualdade racial na educação”, ministrado para educadores da Rede Municipal de Guarulhos.

Bel Santos Mayer é educadora social, formada em Ciências Matemáticas pela Universidade São Judas Tadeu e especialista em Pedagogia Social pela Università Salesiana di Roma (Itália). Desde 1988 atua em organizações não governamentais. Desde 1997 é coordenadora do Programa de Formação em Direitos Humanos do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC. É empreendedora social da Ashoka desde 2004, membro da Comissão de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do MEC, consultora do GTPIR da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos nos anos de 2008 e 2009, onde ministrou o curso “Metodologias de enfrentamento do racismo e promoção da igualdade racial na educação”.

3. A ESCOLA, O CURRÍCULO E AS IDENTIDADES: COMPREENDENDO A PRESENÇA DAS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA

Alexsandro Santos

Gostaria de iniciar minha fala retomando uma canção que acredito que muitos de vocês conheçam, já cantaram ou ainda cantam com as turmas de alunos nos espaços em que atuam. Digo isso porque, como aluno, eu aprendi a cantá-la e, quando entrei no magistério, ouvi colegas cantando a mesma canção.

A música é mais ou menos assim:

Plantei uma cenourinha no meu quintal,

Nasceu uma negrinha de avental

Dança, negrinha!

Não sei dançar!

Pega no chicote que essa nega dança já!

Cantando hoje, aqui, essa canção, ela não parece tão simples e tão singela quanto ela parece lá, no cotidiano da escola, não é? Cantando hoje, aqui, essa canção, ela traz certa carga de violência simbólica, certo “desconforto” que a gente ainda não sabe muito bem o que é, mas sente, não é mesmo? Em alguns (tenho certeza), esse desconforto chega a doer.

É desse desconforto, é dessa quase-dor que eu gostaria de falar. De onde eles vêm? Como são alimentados, realimentados e aumentados a cada nova situação, a cada novo evento?

Há algum tempo venho pensando sobre a presença de crianças e jovens negros na escola. Venho pensando até para entender como é a minha presença de educador negro. Pode parecer estranho falar dessa dimensão racial das crianças e dos educadores. Alguns de nós podem dizer: “– Ué!... Mas criança é tudo igual, a gente não pode discriminar.” ou: “– Ainda mais no Brasil... É tudo tão misturado, não é mesmo?”.

Eu preciso responder a esse questionamento: nós estamos aqui falando da dimensão da negritude das crianças e dos professores porque essa dimensão constitui as identidades desses sujeitos. Parte deles é o seu pertencimento racial. Não existem identidades em abstrato. As nossas identidades são elaboradas pelas relações que acontecem diariamente e são bem concretas, bem palpáveis.

Então, faz todo sentido falar da negritude das crianças, dos jovens e de seus professores e professoras na escola; faz sentido falar dessa dimensão racial porque, mesmo que não queiramos admitir, ela tem um peso no currículo. Ela tem um peso nas relações que se estabelecem lá na escola.

Nesse espaço particular que é a educação infantil, algumas questões do cotidiano marcam bastante o peso dessas relações. Já na canção que apresentamos aqui, hoje, isso fica claro, não é mesmo?

Essa canção, que tem uma aparência tão inofensiva, tão singela, traduz um grau de violência simbólica, um grau de racismo mesmo, bastante grande. Fala de uma negrinha que por diversas questões não é humana: ela nasce de uma cenoura (e não de um pai e de uma mãe) e já de avental. Em outras palavras, ela já nasce para servir. E tem mais: tem de saber dançar, não é? Se não souber, é fácil fazê-la “aprender”.

É forte, não é? É bastante forte e parece que, fazendo esta análise, nos damos conta do conteúdo racista que uma simples canção pode traduzir, mas há outras questões postas no cotidiano da escola e são bem sutis, mesmo sendo tão violentas e agressivas.

De todas as questões que permeiam essas relações, vou me centrar em três que considero mais relevantes: o papel dos livros de literatura infantil; a questão do corpo da criança negra e as imagens que se têm dele; e a presença de educadores(as) negros(as) na escola.

No que diz respeito à literatura infantil, podemos dizer que na Rede Municipal, em todas as escolas de educação infantil, há espaços (mais ou menos específicos) para a leitura e a contação de histórias. Olhando para nossa prática cotidiana, recuperando os livros que costumemente lemos para as crianças, quantos desses livros trazem personagens negros? Princesas negras, príncipes negros? Rainhas e reis? Quantos trazem personagens negros em situação de destaque? Já existe bastante material produzido com essa preocupação. Será que eles estão circulando na escola? Ou, por outro lado, temos clareza de que quando pegamos em nossas mãos um material desse tipo, em que só o personagem branco pode ser rei, rainha, princesa, ele é, ideologicamente, racista?

Certa vez, quando realizava uma pesquisa numa escola de São Paulo, presenciei no parque uma cena em que as crianças decidiram brincar de rainha. Uma menina negra disse: “– Então eu sou a princesa!”, ao que outra aluna, de imediato e com o apoio dos outros, respondeu: “– Como? Não existe princesa ‘preta’”. Minha vontade na hora era fazer uma intervenção, mas havia a professora e eu confiava que ela faria algo (ao menos desejava que ela fizesse).

Os alunos foram, em grupo, consultar a professora. Contaram – do seu jeito – a história toda. A professora, com ar enfadonho, ouviu e respondeu prontamente: “– É verdade, Isabela, não existe princesa preta. Faz de conta que você é uma visita no reino”.

Pois é... A Isabela era, novamente, a estrangeira.

Talvez a própria professora fosse vítima da ausência de referências positivas sobre os negros nos livros e contos infantis. Talvez ela

pensasse (como a maioria dos alunos e também dos professores) que África, negritude e monarquia não combinam. Mas, talvez, algo pudesse ser feito para ajudar Isabela e as outras crianças, juntamente com a professora da turma: a fruição de uma literatura infantil preocupada com as identidades raciais das crianças, com o sentido de pertencimento. Trouxe aqui dois livros de literatura infantil que têm esse aspecto: um mais conhecido: *Menina bonita do laço de fita*, e outro menos conhecido, mas tão belo quanto: *Histórias africanas para contar e recontar*.

Outro aspecto, também muito marcante para a questão que nos preocupa hoje, são as imagens associadas ao corpo das crianças negras. É uma questão complexa, mas precisamos compreender, de uma vez por todas, o papel da imagem do corpo na construção da identidade e da autoestima. Mulheres e homens negros, já na sua vida adulta, na maioria das vezes, ainda trazem muito sofrimento com a imagem que construíram do seu corpo. Consideram seu cabelo “ruim”, sua pele “muito escura”, acham seus lábios grossos demais, seu nariz achatado demais... Enfim, enfrentam um sentimento de desajuste, de sofrimento com o próprio corpo, o que é extremamente doloroso. Eu mesmo, no auge dos meus 17 anos, quando nem sonhava que era negro, brinquei de ter olhos verdes...

Quero trazer isso porque a construção das imagens do corpo começa muito cedo, na infância, com as imagens que circulam socialmente (os desenhos infantis, as propagandas de TV, os filmes), com a interação humana e com as formas como as outras pessoas se relacionam com a criança.

A pesquisa imprescindível de Eliane Cavalleiro apontou, entre tantos dados relevantes, um que fez com que eu chorasse enquanto o lia: o fato de professoras de uma escola se recusarem a pentear o cabelo das meninas negras. O não pentear poderia passar por um “esquecimento”. Poderia, mas não era. Não pentear o cabelo significa não “cuidar”, não “tocar”, não “se aproximar”. O não pentear o cabelo é a recusa da interação, da relação humana, a recusa do afeto mesmo.

Depois que li o livro, me perguntei e saí perguntando por aí o porquê disso, o que era... Embora já suspeitasse da resposta. Com diversos eufemismos, com diversas delicadezas, a resposta era sempre a mesma: o cabelo das meninas negras era difícil, malcuidado, “ruim”. E junto com o “julgamento” sobre o cabelo vieram outros, mais estarrecedores: os bebês negros têm um cheiro “muito forte”; os meninos negros ficam “muito suados”; as pernas ficam “muito cinzentas”.

Também existe uma associação cotidiana, frequente, sempre presente, da cor “negra” ou “preta” com tudo de ruim que se pode pensar. Se as coisas não vão bem, é porque a situação está “preta”, se o menino vai levar uma advertência, vai assinar o livro “negro”. Quando não se quer bem a alguém, ele vai para a lista “negra”.

Convivendo com essa rejeição, com esse movimento de repulsa e de associação negativa, as crianças negras, desde muito cedo, vão aprendendo que o seu cabelo é ruim e feio, que seu corpo fede, que ele é mais “sujo” que os demais, que a cor da sua pele é horrorosa e que, por isso, esse “corpo” é desajustado, não serve, é feio.

Gostar da sua negritude, da textura de seu cabelo, do tom da sua pele, do formato dos seus lábios, tudo isso, numa sociedade racista como a nossa, é mais difícil quando a escola reafirma o racismo no seu cotidiano.

Certa vez, fiquei estarelecido quando, ainda na pesquisa que fazia, no horário do lanche, assisti ao seguinte diálogo entre um aluno e uma professora de educação infantil, após as musiquinhas do “meu lanchinho” etc.:

– *Prô, não gosto de leite. É ruim.*

– *Mas tem de beber, Lucas, é bom pra saúde.*

– *Eu gosto de café, prô, em casa eu tomo café.*

– *Mas leite é bom. Olha que gostoso, a prô tá bebendo.*

– *Prô, se eu tomar leite eu vou ficar branco?*

– *Ah... Só se você tomar bastante, aí você vai ficar igual à prô, inteligente, forte. Você não quer?*

Além de reforçar a rejeição do menino a sua cor, a professora ainda associou a cor branca (do leite?) à inteligência, à força. Por omissão, ela disse que a cor negra não é inteligente, não é forte... Essas questões acontecem cotidianamente na escola e a gente não percebe. Ou será que percebe?

Quando meninas e meninos negros estão desenhando a si mesmos e a suas famílias, pedem para a “prô” o famigerado “lápis cor da pele” e a professora “esquece” de dizer a eles que sua pele é negra, linda, tem uma cor única, especial... Ou quando a professora diz que “se pintar tudo preto, não vou ver nem seu olho”. Quais são as imagens de negritude que estamos ajudando as crianças a construir?

O terceiro ponto em que gostaria de tocar é a presença de educadores(as) negros(as) nas escolas. Essa questão me chamou a atenção mais recentemente, quando, numa das Coordenadorias de Educação, trabalhei com uma das poucas supervisoras negras da Rede Municipal, a Elisabeth Dias.

Ela dizia que, quando chegava às escolas infantis que visitava, as crianças queriam, a todo custo, tocar em seu cabelo, pegar na sua mão, tocar nas suas roupas. As crianças achavam lindo o cabelo (às vezes com tranças, às vezes com penteado *black*), achavam lindas as roupas, achavam linda a elegância (porque a criança tem um senso estético, viu? Criança enxerga beleza!). Daí eu fiquei pensando: “Será que outras professoras, diretoras, coordenadoras, serventes, enfim, será que outras mulheres bonitas como aquela supervisora não apareciam na escola? Será que ela era tão extraterrestre assim?”.

Pensando – e conversando muito com a Elizabeth –, chegamos a uma conclusão que gostaria de partilhar com vocês. O que as crianças achavam difícil, até mesmo impossível, era conceber que uma mulher inteligente, bonita, elegante, ocupando aquele lugar de professora, pudesse ser, também, negra. Confirmamos essa impressão nos lembrando de outros espaços que Elizabeth havia ocupado: como diretora de escola (que tinha uma relação diferente das outras diretoras com a comunidade; tinha uma relação de identidade com as pessoas da comunidade, justamente pelo pertencimento racial) e como supervisora negra (sempre meio incômodo, parecendo ocupar um lugar impossível, uma posição não sua).

Generalizando a experiência da Elizabeth, penso que a presença de educadoras e educadores negros nos espaços escolares (seja na educação infantil, seja em outros níveis de ensino) pode contribuir e muito para que a construção das identidades raciais de meninas e meninos negros seja um processo menos doloroso. Pode contribuir para que construam referenciais mais positivos de si mesmos, para que se sintam mais “presentes” e pertencentes.

Digo que “pode contribuir” porque vai depender muito de como esse educador e essa educadora lidam com sua identidade racial. Se eles estiverem no mesmo momento que seus alunos (considerando a negritude um castigo, um problema), esses educadores estarão potencializando o racismo e a dor que já estão presentes na construção da identidade desses meninos e meninas. Por outro lado, quando esse educador ou essa educadora lidarem de maneira positiva com seu pertencimento racial, com todas as dores e delícias que ele carrega, vão fortalecer seus alunos no reconhecimento da sua própria identidade racial, de seu próprio pertencimento.

Entretanto, para além da questão pessoal – o educador pode ou não ser negro, pode ou não gostar disso –, há uma questão posta no papel do educador (negro ou não negro). Todo educador precisa estar comprometido com uma pedagogia da diversidade. Não estou nem falando mais em tolerância. A gente tolera o que é inevitável. Nós não queremos mais tolerância. Queremos, sim, o reconhecimento e o respeito às diversidades. Então, todo educador precisa estar comprometido com uma pedagogia da diversidade, que possibilite a todas as crianças constituírem suas identidades com uma referência positiva de si mesmas. Assim, é importante que o educador construa competência profissional para educar na diversidade, nas relações entre os diferentes.

É claro que séculos de sociedade racista, sexista, deixam marcas profundas na educação das crianças. Mas há um caminho para a mudança e nós estamos dispostos a pagar o preço e trilhá-lo. Vamos, sim, nos constituir como melhores professores, professores mais competentes, mais comprometidos com o outro, mais envolvidos com nosso ofício e com mais conhecimento. E vamos fazer isso em prol de todas as crianças. Negras e não negras. Vamos fazer isso em prol de uma sociedade mais bonita, mais justa, mais democrática.

Vou terminar com uma citação do livro de Paulo Freire *Pedagogia da autonomia*, (1997, p. 115-6) em que diz:

Sou professor a favor da decência e contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura (de direita ou de esquerda). Sou professor a favor da luta contra qualquer forma de discriminação. Contra a dominação econômica de indivíduos ou de classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fortuna. Sou professor a favor da esperança que me anima. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que some dela se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Este texto foi elaborado a partir da fala proferida durante o Seminário de Formação de Professores da Prefeitura Municipal de São Paulo, promovido pelo NEINB – Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo e publicado originalmente no volume “Eles têm a cara preta”, da coleção “Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola”, do Ministério da Educação.

Alexsandro Santos é especialista em Formação de Professores e pesquisador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, ambos da PUCSP. Atualmente é Consultor Técnico Legislativo – Pedagogo na Câmara Municipal de São Paulo.

4. A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO ESPAÇO DA ESCOLA

Alessandra Aparecida de Sousa
Claudia Simone Ferreira Lucena
Lucília Ribeiro de Souza
Raquel da Silva Basto

“Confesso que não entendia o porquê de meus colegas ficarem me chamando de nega preta do sovaco fedorento, se eu era uma menina que tomava banho sempre...”

(Cleonice, Estagiária do Projeto Escola Promotora de Leitura, da SME-Guarulhos)

“Tinha 10 anos, era um momento do auge da Xuxa, havia uma festa na escola, eu escolhi fazer uma apresentação, mas no dia o professor me disse para procurar outra pessoa, porque não tinha Xuxa preta, apesar de querer e ter ensaiado muito, eu obedeci ao professor.”

(Alessandra, Educadora da SME-Guarulhos)

Olhando para os relatos em epígrafe, nos perguntamos: por que isto acontece? Como estas crianças se sentiram nessas situações? Quais as consequências para suas vidas? Considerando que a identidade se constrói a partir das relações do sujeito com o mundo que o cerca – suas vivências na família, na comunidade, na escola, entre outros – é essencial refletir sobre o processo de construção da identidade da criança negra. A escola, enquanto espaço social privilegiado de interações, identificações e produção de conhecimento, desempenha e desempenhará papel fundamental na vida da criança. Neste artigo delinaremos alguns dos aspectos que influenciam direta e indiretamente a construção da identidade da criança negra no espaço da escola.

Para analisarmos esta interface entre racismo e educação é necessário compreender que o racismo não é construído na escola, ele é fruto de nossa sociedade. Na escola, o racismo se reproduz tanto nas relações que ali se estabelecem quanto na proposta educacional desenvolvida. Assim, a escola poderá ser um dos primeiros espaços em que crianças negras passarão por experiências discriminatórias.

Na escola as diversidades estão em constante diálogo e conflito, pois, embora esta diversidade deva ser encarada como um processo natural e importante na constituição dos sujeitos, ela acaba por ser negada em nome de um padrão sócio-histórico-cultural e estético europeu. Esta padronização, distante de nossas crianças, particularmente da criança negra, desencadeia vivências negativas e excludentes. Aos poucos, as crianças negras vão internalizando que ser negro ou negra é ruim, que são feias em razão de sua cor de pele, que seus cabelos são duros, que cheiram mal etc.

Você pode estar achando isso tudo um exagero. Saiba que não está sozinho, pois a escola, a exemplo de outras instituições, prefere acreditar que não existem diferenças entre os estudantes e tenta afirmar a ideia de igualdade, sem discutir as desigualdades. Este fenômeno de não olhar o racismo de frente se baseia no “mito da democracia racial”, fundamentado na ideia de que vivemos em uma sociedade harmoniosa racialmente, na qual os preconceitos se referem unicamente à questão de classe. Não raramente ouvimos que *“a discriminação no Brasil não tem cor, é contra todos que não respondem a um padrão, principalmente os pobres”*.

Reconhecemos que o racismo foi construído historicamente e se manifesta de diferentes formas, tendo como sua configuração mais desafiadora o “racismo velado”, escondido, disfarçado. É possível que ao procurar cenas explícitas de racismo você não as encontre. Porém, se olhar atentamente para o cotidiano da escola, perceberá manifestações racistas “naturalmente” presentes nas inter-relações entre crianças, educadores e demais funcionários. Observe:

- Na sala de aula onde geralmente estão sentados os educandos e educandas negros(as)?
- Qual o lápis considerado “cor da pele”?
- Quantas noivinhas ou miss caipirinha das festas juninas, das quais você participou, eram negras?
- Quantos príncipes e princesas negros estão nas peças escolares?

Por que não nos fazemos estas perguntas? Por que parece natural que as crianças negras não sejam protagonistas? Por que temos dificuldade de perceber um caráter de preconceito racial nestas cenas? Qual a dificuldade em perceber o quanto estas situações interferem na autoestima e na construção da identidade das crianças negras?

É necessário olhar para o racismo como algo complexo que toma uma dimensão irracional. Segundo Heler, o preconceito é algo como a fé, que mesmo que se constate o contrário permanece inalterado, é disseminado como um dogma, que não se questiona e se perpetua. Para compreendermos melhor como o preconceito racial se manifesta na escola, devem se considerar vários aspectos, entre eles a presença de um Currículo Eurocêntrico e Monocultural, que não respeita nossas diversidades de gêneros, etnias, sexo, religiões, classes sociais, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje. Embora se tenha uma estimativa de que a população negra represente 48% (Fonte do IBGE) da população brasileira, os currículos escolares ignoram que somos um país multiétnico e pluricultural. Esse currículo vai se concretizando em livros e materiais didáticos, além de práticas pedagógicas que excluem ou distorcem a história da população negra. Os livros didáticos são um exemplo explícito disto. O professor e escritor Alaor Gregório de Oliveira realizou pesquisas nesta área e afirma que o silêncio existente sobre a presença do negro como alguém atuante em nossa sociedade contribui para a sedimentação da exclusão social.

Precisamos nos indagar sobre como a criança negra pode se reconhecer como pertencente ao espaço da escola se ela não se vê

inserida no contexto sociocultural. Basta olhar para as histórias contadas, desde a Educação Infantil, em que predominam heróis, príncipes e princesas brancos. Diferentemente do branco, o negro normalmente aparecerá a partir de um enfoque folclórico, e muitas vezes de forma caricata, como o saci-pererê, negrinho do pastoreio, Nega Maluca, Tia Nastácia, entre outros. Essa ausência e estereótipos serão marcados, também, nos brinquedos, brincadeiras e materiais pedagógicos. Assim, as crianças negras não encontram na escola modelos e referências positivas em relação a sua cor e à história de seus antepassados. Aprendem que os povos negros foram escravos, bárbaros e tinham uma cultura inferior.

Há pesquisas que mostram que, desde muito cedo, a criança negra passa por rejeições, seja por meio da linguagem, por atitudes e gestos que reforçam o racismo. São menos beijadas, menos abraçadas e ganham menos colo que as crianças brancas. Vivenciam situações de constrangimento, pois recebem apelidos pejorativos por conta das características físicas (cor de pele, cabelo, forma do nariz): Tição, Urubu, Buiú, Beiçola, são alguns dos apelidos destinados às crianças negras, além, é claro, de músicas e piadas que circulam não só entre as crianças, mas também entre os adultos, nos meios de comunicação. Esse contexto resultará em uma rejeição a seu pertencimento étnico-racial, surgindo o desejo de se assemelhar ao modelo ideal, ou seja, uma busca pelo embranquecimento, como na fala de uma das crianças entrevistadas por Oliveira (1994): *“Eu queria dormir e acordar branca do cabelo liso”*.

O silêncio da escola diante das discriminações poderá “silenciar” as crianças negras, gerar angústias e dificuldades de reagir frente a esta realidade. Nós, educadores e educadoras, não podemos permitir e aceitar que situações como as aqui relatadas se repitam em nossas escolas. Devemos buscar uma educação que não exclua as crianças negras; temos que buscar uma escola que encare as diferenças como ponto de partida e de chegada de uma educação democrática e humanizadora.

Felizmente a história de luta contra o preconceito racial tem conseguido mudar o panorama de exclusão da população negra do processo de escolarização. Não se trata de uma tarefa fácil, mas que vem rompendo aos poucos as barreiras da prática discriminatória e, nesta tarefa, a escola assume um papel fundamental.

A escola deve ser um lugar onde a criança desenvolva sua capacidade de questionar, ter consciência de sua identidade e a qual grupo pertence, pois é esta consciência que abrirá o caminho na busca da construção de sua identidade negra e provocará a revolução no jeito de pensar de nossa sociedade.

Sabemos que trabalhar com as diferenças não é fácil para o educador, porque para lidar com elas é necessário, anteriormente, compreender como a diversidade se manifesta e quais são suas implicações sócio-histórico-culturais. Portanto, pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais significa progredir na discussão das desigualdades sociais, das diferenças raciais e no direito de ser diferente, ampliando, assim, as Propostas Curriculares do país.

Na perspectiva dessas mudanças, os movimentos negros do Brasil lutaram pela inclusão da História e Cultura da África nos currículos escolares e tiveram como conquista a criação da Lei 10.639/2003 e, mais recentemente, sua alteração para a 11.645/2008, que inclui também a cultura indígena. Embora saibamos que a Lei não garante que o educador aborde as questões étnico-raciais em sala de aula, entendemos que ela é um marco, um divisor de águas, pois faz com que as Redes de Ensino façam um movimento em busca desta mudança curricular.

Tal processo implica viabilizar não só a inserção de conteúdos sobre a Cultura Africana, mas principalmente possibilitar a formação para os educadores. Uma formação que leve os educadores a compreender que nossa herança cultural tem como uma das matrizes fundamentais a cultura africana e, como tal, deve ocupar uma posição igual às demais matrizes que formam o povo brasileiro. Além deste aspecto, para abordar as questões étnico-raciais na escola, é preciso ter clareza da necessidade de uma mudança de olhar, um olhar que deve ser refinado para as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Nós, educadores e educadoras, devemos reconhecer que o processo educativo pode não ser a única, mas é uma das principais vias de acesso ao resgate da autoestima e da autonomia da criança negra.

A escola deve possibilitar um movimento que vá na contramão de um discurso hegemônico, reconstruindo as imagens distorcidas do povo negro, buscando superar o processo de exclusão social instalado há quatro séculos. Quanto ao exercício da cidadania das crianças, *é necessário proporcionar-lhes o conhecimento e a compreensão sobre a igualdade de direitos, o princípio de equidade e alteridade, reconhecendo que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada, o respeito aos direitos humanos e o combate à discriminação de qualquer tipo (SMEG, 2009, p.84-85).*

Alessandra Aparecida de Sousa é formada em Psicologia, professora da Rede Municipal de Guarulhos e integrante do Grupo de Trabalho da Promoção da Igualdade Racial (GTPIR) no Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

Claudia Simone Ferreira Lucena é psicóloga escolar da Rede Municipal de Guarulhos, Chefe da Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero e integrante do Grupo de Trabalho da Promoção da Igualdade Racial (GTPIR) no Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

Lucília Ribeiro de Souza é psicóloga escolar da Rede Municipal de Guarulhos, integrante do Grupo de Trabalho da Promoção da Igualdade Racial (GTPIR) e atua na Divisão de Políticas Públicas para a Educação Infantil, no Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

Raquel da Silva Basto é graduada em Educação Física, com especialização em alfabetização pela Universidade de Araras e em Africanidades pela Universidade de Brasília, professora da Rede Municipal de Guarulhos e Chefe de Seção Técnica de Arte-educação, integrante do Grupo de Trabalho da Promoção da Igualdade Racial (GTPIR) no Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

De Educador para Educador

LIVRO “PRETINHA, EU?”, de Júlio Emílio Braz, 2001, Scipione.

Educadora: Jucinete Rodrigues da Silva Theodorovitz

É um ótimo livro para ser trabalhado em sala de aula com o objetivo de abordar situações de discriminação.

Trata-se de uma narrativa em 1ª pessoa: Bel relata uma história da qual é a personagem principal. Numa fase da vida, tipicamente repleta de conflitos, a adolescência, uma turma do Colégio Harmonia (Carmita, Vivi, Bárbara, Tatiana e Bel) se depara com uma situação nova: conviver com a nova colega de turma, Vânia, rejeitada pelas amigas por ser negra e pobre. Vânia é dotada de uma forte personalidade, tem consciência de sua capacidade e valor e está disposta a conquistar seu espaço, superando preconceitos.

A turma de Carmita não estava nem um pouco interessada em facilitar a vida de Vânia e, por isso, cria situações embaraçosas e constrangedoras para expor de forma cruel a nova estudante. Paralela à história de Vânia, acontece a história de Bel, uma menina sensível que começa a procurar sua identidade partindo do princípio de que ela não é tão diferente de Vânia, pois seu pai é negro, como o de Vânia.

Diante da perseguição de Carmita à Vânia, Bel vai se descobrindo como adolescente negra, pois começa a investigar sua origem e se depara com suas dúvidas, temores e falsos conceitos que cercam a vida de muitos brasileiros em cuja família há negros.

O livro mostra quão importante é a interferência de pessoas sensíveis e dispostas a mudar a realidade, como os professores do Colégio Harmonia, que, atentos às atitudes preconceituosas do grupo de alunas, procuram, em todo momento, interferir de forma positiva junto aos estudantes para que mudem seus comportamentos.

Falando sobre o autor

O autor Julio Emílio Braz partiu das suas experiências pessoais para escrever esta história, pois ele mesmo. no prefácio do livro, diz: “Eu só me descobri negro aos vinte e poucos anos, parece brincadeira, mas não é. Também não é exagero. Eu vivia confortavelmente instalado dentro de palavras falsamente carinhosas do tipo “moreno” e “mulato” ou em termos simplesmente alienígenas, como “cidadão de cor” ou o famigerado “pardo”. Descobrir-me negro não foi bom nem mau.

Como grande parte do povo brasileiro, não sou um negro com raízes imaculadas vindas unicamente da África tenho o sangue da diversidade que fez do Brasil esse gigante, cheio de complexos e de complexados.

Agrada-me, e muito, fazer parte dessa etnia que apesar de ser relegada a um segundo plano na sociedade teve e tem nela um papel preponderante a desempenhar, inclusive resgatando-lhe o prazer, a satisfação e principalmente a alegria de, além de ser negro, ser gente” (retirado do próprio livro analisado).

5. XINGAMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR, COMO COMBATÊ-LOS?

Elizabeth Aparecida Frutuoso

O objetivo deste artigo é refletir, com educadores, sobre o preconceito racial no cotidiano escolar, especialmente sobre o impacto deste preconceito no desenvolvimento afetivo e intelectual de crianças e adolescentes.

Cotidianamente, as crianças negras do Brasil têm seus corpos e almas feridos por xingamentos. Entre os mais comuns estão: macaco, negro fedido, urubu, cabelo de Bombril etc., manifestações abertas e nada sutis do preconceito racial existente em nosso país.

Como se aprende o preconceito racial? Ao falar de crianças pequenas, costumamos dizer que o preconceito “vem de casa”. Porém, o que fazemos na escola para que ele deixe de existir? Qual o papel da escola diante da discriminação? Como impedir a proliferação de algo que está impregnado na sociedade? O que fazer quando a criança negra é ofendida e procura o professor para aliviar sua dor? Quanto à criança que ofendeu “o outro”, que providência tomar?

Podemos dizer com Eliane Cavaleiro (1998) que, enquanto nós educadores(as) continuarmos admitindo que no Brasil não existe preconceito racial, estaremos reforçando atos preconceituosos e discriminatórios no cotidiano escolar como se fossem algo natural e, conseqüentemente, contribuindo para que estes atos se reproduzam em outros espaços sociais.

Lembro-me de que, quando frequentei a escola primária nos anos 1970, o preconceito era o mesmo que encontramos hoje, um pouco mais naturalizado, como se a sociedade sempre tivesse sido daquele jeito. O que mudou? Crianças continuam chegando a suas casas chorando porque foram ofendidas na escola por outros colegas. Se quisermos dar um fim a este sofrimento que interfere no desempenho escolar, é emergente que olhemos tais situações como passíveis de mudanças, e não como acontecimentos naturais e imutáveis.

Temos que olhar o preconceito racial e a discriminação com profissionalismo e sensibilidade, para acreditar que o que é prejudicial para o desenvolvimento de uma criança branca também o é para o desenvolvimento de uma criança negra.

Desde muito cedo a criança negra é invisibilizada, discriminada e inferiorizada. Como fuga para sua dor, alimenta o desejo de tornar-se branca e apagar, de vez, aquilo que a impede de ter a amizade e o respeito de seus amigos e professores. Trabalhando com a Educação Infantil, ouço muitas falas de crianças negras que não gostam de sua cor e de seus cabelos. Crianças negras, que diante de uma professora igualmente negra, “preferem” dizer que ela, a professora, é branca. Manifestações como estas ocorrem em razão do preconceito racial e das humilhações que a criança negra traz em sua experiência de vida.

Cabe à escola trabalhar estas questões no dia a dia. É insuficiente falar do racismo somente na semana da Consciência Negra, pois o preconceito racial é constante e multifacetado: se manifesta nos xingamentos, nas revistas, nos meios de comunicação, que passam uma imagem estereotipada dos negros e dão pouco valor aos problemas raciais.

Faz-se necessário intervir com ações pedagógicas para que nossas crianças tenham um desenvolvimento saudável, sem preconceito. Hoje, a lei 10.639/2003 obriga o educador a introduzir no planejamento escolar atividades que valorizem a cultura africana. Como educadores, devemos buscar materiais didáticos e paradidáticos que tragam uma nova abordagem da África e dos afro-brasileiros. Apesar de boa parte da literatura infantil não apresentar o negro como protagonista, atualmente há livros infantis que abordam o tema, seja nos textos, seja nas ilustrações: “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado (2001); “As tranças de Bintou” de Silviane A. Diouf (2004); “Bruna e a Galinha D’Angola” de Gercilga de Almeida (2000); “A fada que queria ser madrinha” de Gil de Oliveira (2002); “Outros contos africanos para crianças brasileiras” de Rogério Andrade Barbosa” e “O Menino Marrom” de Ziraldo (1986) são exemplos bastante significativos.

Somente com informação combateremos o racismo. Além das intervenções diretas em situações de discriminação, como conversar imediatamente com quem ofendeu o colega, é primordial que desenvolvamos atividades que valorizem a cultura africana e os afrodescendentes. Conhecendo mais sobre a contribuição africana para a cultura brasileira, as crianças brancas pensarão e entenderão melhor sobre suas ações negativas (apelidos, xingamentos) com relação às crianças negras. A criança negra, por sua vez, se posicionará com maior dignidade, com mais argumentos quando for ofendida ou discriminada racialmente. Todas as crianças ao se sentirem respeitadas e valorizadas, ao terem orgulho de sua origem, conseguirão sorrir, aprender e a viver melhor, como é direito de todos.

Elizabeth Aparecida Frutuoso é educadora da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, Pedagoga e pós-graduada em Psicopedagogia.



Vale a pena conferir...

Filme: “As Aventuras de Azur e Asmar”

Educadoras: Josana Sapucahy de Almeida, Francisca Leni Melo da Costa, Iranice Rodrigues Oliveira, Maria da Fatima Marques de Freitas Silva.

Duração: 99 minutos

Direção: Michel Ocelot

Ano de produção: 2005

Sinopse: Esta é uma linda história que nos mostra que o preconceito pode ser vencido quando existe respeito, conhecimento e valorização da diversidade. As diferenças, sejam físicas, culturais ou outras, não podem nos impedir de nos relacionar com outras pessoas.

Temas a serem trabalhados: Relações étnico-raciais, Diversidade Religiosa, Cooperação e Solidariedade.



6. RACISMO E DESEMPENHO ESCOLAR NOS SEGMENTOS RACIAIS BRANCO E NEGRO

Francismeire Portela Moraes

Mesmo após 120 anos do fim da escravidão, os negros brasileiros permanecem em situação de desigualdade. Ao verificarmos os indicadores sociais constatamos que estas desigualdades estão diretamente relacionadas ao pertencimento racial, que, associadas às diferentes formas de discriminação, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso da população negra.

A escola deveria contribuir para a promoção desse grupo racial. No Brasil, contudo, a realidade educacional confirma a intensidade da discriminação racial. As pesquisas do IBGE e IPEA nos mostram que o analfabetismo atinge 32% das pessoas que se declaram brancas e 67,4% das que se declaram pardas ou negras (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2006)⁴

Para João Carlos Nogueira (2002, p.13), coordenador geral do Núcleo de Estudos Negros - NEN,

o racismo no Brasil ao longo dos séculos consolidou-se com um dos instrumentos mais eficientes e eficazes de controle social. Controle, como conjunto de recursos materiais e simbólicos de que a sociedade dispõe para assegurar a conformidade do comportamento dos indivíduos. Portanto, o racismo no Brasil é estrutural e se manifesta nas instituições e comportamentos dos indivíduos.

Essa afirmação fica ainda mais consistente quando constatamos que, dentre os estudantes pobres, são os negros que acumulam os maiores índices de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolar.

Neste sentido, alguns estudos realizados apontam o profissional da educação como um definidor ou como um dos fatores determinantes do desempenho escolar dos estudantes negros, estimulando-os ou desfavorecendo-os. Nestes estudos, também é destacado, também, o quanto o ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado nas imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos alunos negros. Cavalleiro (2003); Oliveira (1994).

Figueira (1991) demonstrou a existência do preconceito racial na escola através dos estereótipos negativos associados aos negros não só no material didático, como também nas representações dos professores e alunos. Barreto (1981), comparando os modelos de bom e mau aluno, assinala uma tendência dos professores a enquadrar o aluno negro no polo negativo, demonstrando que estes dão ênfase à família como determinante dos problemas do aluno, enquadrando-o no estereótipo da família desorganizada, que produz o aluno tanto afetiva quanto intelectualmente carente.

⁴ Embora tenham sido publicados os dados da PNAD 2009 e podendo haver alguma diferença nos números, não foi possível consultá-la, visto que a produção do artigo e o aceite da publicação se deram em 2008.



Argumentando sobre a prática pedagógica de encaminhar crianças para turmas de diferentes níveis conforme sejam classificadas, Romão (2001) cita que o educador não preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos, com uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que se as crianças negras “não acompanham” os conteúdos é porque são “defasadas econômica e culturalmente”. Essas avaliações são apoiadas em estereótipos raciais e culturais ou são simplesmente elaboradas sem qualquer critério. Para Gomes (2003), tais práticas não condizem com uma visão e metodologia pedagógicas que enxergam “o outro” nas suas semelhanças e diferenças.

Diante desses estudos, evidencia-se que o aluno negro estaria, assim, sendo vítima de estereótipos negativos e que tais estereótipos estariam influenciando nas expectativas dos professores em relação às crianças negras.

Há um número elevado de crianças negras sendo excluídas da e na sala de aula por uma descrença em sua capacidade de aprendizagem, descrença esta vinculada a um mecanismo de discriminação negativa e preconceituosa presente no imaginário social.

Por meio de relatórios avaliativos é possível constatar críticas dos professores que fazem referência a alunos negros, atribuindo-lhes comportamentos sociais negativos descritos como: “agressivos”, “agitados”, “desorganizados”, “seus cadernos são sujos”, bem como em relação à participação de suas famílias: “que não dão educação a estas crianças”, “não têm interesse em saber como ele vai na escola”. Entretanto, quando fazem referência às crianças brancas ressaltam atributos de comportamentos sociais positivos, elogiando a criança e a participação da família. E, quando tais crianças apresentam comportamentos similares aos das crianças negras, são classificadas como hiperativas ou com problemas psicológicos ou com déficit de aprendizagem ou coisa parecida.

Atitudes como essas demonstram o descrédito na possibilidade de sucesso dos alunos negros, estabelecendo uma relação diferenciada e de distanciamento. A própria criança passa a internalizar os conceitos negativos a ela atribuídos, manifestando baixo desempenho e poucas perspectivas acerca de si própria, uma vez que “ela não consegue aprender”, “não tem vontade de estudar”.

É importante evidenciar que, mesmo em se tratando de crianças negras mais favorecidas economicamente, o racismo se constitui como um fator que afeta negativamente o desempenho escolar. Afirmamos que não é mais possível discutir, no Brasil, desigualdade social tendo como referências apenas as classes sociais, é necessário dar um tratamento equivalente à questão racial. É preciso que a instituição escolar promova, no seu âmbito, atitudes antirraciais pela promoção da igualdade racial. Esse princípio precisa se transformar em atitudes que desenvolvam uma cidadania desprovida de qualquer tipo de preconceito racial em seu interior. Essa luta não pode ser de responsabilidade única e exclusiva do Movimento Negro, mas também dos profissionais da Educação, entidades estudantis, movimentos populares, universidades etc. É uma tarefa coletiva pela erradicação das desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira.

Francismere Portela Moraes é professora da Rede Municipal de Guarulhos, trabalha com o ensino fundamental e busca ampliar seu conhecimento sobre a questão do negro no Brasil.

7. BRINCADEIRA DE CRIANÇA, UM ASSUNTO SÉRIO!

Erika dos Santos Silva

A brincadeira ocupa um lugar importante em nossas vidas. Segundo Friedrich Schiller, citado em linhas gerais, “o homem só é inteiro quando brinca; e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra: homem”.

Ao pensar no tema “brincadeiras e relações raciais” podemos destacar dois focos distintos: em um, observar as brincadeiras e brinquedos de origem africana presentes em nosso cotidiano; e noutro avaliar as brincadeiras que têm conteúdo preconceituoso, remontando à escravidão ou menosprezando os negros no presente. Passaremos, brevemente, à análise desses dois focos.

Brincadeira?

Muitas vezes não percebemos os conteúdos preconceituosos ou racistas presentes em brincadeiras de pega-pega como “Capitão-da-mata” ou “Capitão-de-campo”, numa direta alusão ao caçador de “negro fugido”.

Na brincadeira “Capitão-de-Campo amarra negra”, primeiro escolhe-se um menino para ser o fugitivo, que corre e some pela rua. Lá longe, fora da vista de todos, ele dá o sinal anunciando que os colegas já podem procurá-lo. O sinal é o grito: “*capitão-de-mato amarra negra!*”. Todos correm em várias direções para localizá-lo e agarrá-lo. Basta tocá-lo para que ele seja substituído e recomeça a brincadeira. Veríssimo de Melo (1950, p.1) descreve esse jogo como o predileto dos meninos de Vitória (ES) e acrescenta que histórias fantásticas sobre as façanhas dos capitães de mato impressionaram o imaginário infantil, gerando o jogo brasileiro citado anteriormente.

Outra brincadeira criada a partir da temática da escravidão ou das fugas dos negros é a denominada “Negro Fugido”, coletada por Ferrara, que é também um jogo de pegador, em que o menino que representa o negro fugido se esconde e é procurado pelos demais. Uma vez encontrado, ele corre em busca do pique ou se esconde de novo até ser pego.

No Rio de Janeiro, uma brincadeira gerada na mesma linha das anteriores, de é a chamada “Agostinho”. O jogo começa com uma roda, ficando uma criança no meio e outra fora, respectivamente, Agostinho e o Sinhô, que dialogam:

- *Agostinho, cadê meu gado?*
- *Tá no campo, sinhô...*
- *Falta um boi maiado!*

- *Num falta, num sinhô...*

- *Olha que eu te pego, Agostinho!* (ao dizer isso, o sinhô tenta romper a roda, que, entretanto, não lhe permite a entrada).

- *Num pega, num sinhô...* (a roda se abre, soltando as mãos. O sinhô entra perseguindo Agostinho, que foge pro outro lado. Depois de correr, Agostinho tenta voltar à roda, se esta achar que ele merece proteção, deixa-o entrar e fecha a roda, caso contrário, se o Sinhô pegá-lo, dá-lhe uma surra.

Hoje, alguns brinquedos usados hoje também são, segundo alguns escritores, heranças africanas, como o pião e o papagaio. Gilberto Freyre considera esses jogos típicos da violência do período do engenho de açúcar: no jogo de pião e na brincadeira de empinar papagaio achou-se um jeito de exprimir-se o sadismo dos meninos da casa-grande através das práticas de “lascar-se o pião” ou de “comer-se o papagaio” do outro. Até hoje crianças do mundo todo utilizam as mesmas formas competitivas.

Veio da África

Existem algumas brincadeiras que resgatam a cultura africana, ou seja, foram trazidas da África junto com os negros escravizados e inseridas em nosso cotidiano, como: “Escravo de Jó”, “Caça ao tesouro”, “Galinha cega” (“Cobra cega” ou “Cabra cega”) e “Cavalo de pau” etc. Além disso, devido à influência que meninos e meninas africanos sofreram de Paris a Londres pelo seu contato com o europeu, eles/elas trouxeram para nosso conhecimento brinquedos, como a bola, as armas de simular caçada, danças de roda, saltos de altura e distância e ossos imitando animais. Muitos escritores comentam, com pesar, o gradual esquecimento desses jogos ou a negação de sua origem.

Outra constatação é que, infelizmente, a criança negra não tem, ou está perdendo, o contato com as suas raízes. A maioria desconhece sua origem africana e a importância de seus ancestrais na formação da cultura brasileira. Foi necessário ser promulgada a Lei 10.639/2003 para que houvesse uma real valorização da cultura africana no currículo escolar, para que o negro deixe de ser visto apenas como escravo, e a África deixe de ser citada apenas como um “país” pobre e miserável, como se não tivesse nada a nos oferecer.

O importante é que impulsionados por esta lei ou simplesmente pelo amor à cultura africana, hoje muitos projetos estão sendo desenvolvidos e divulgados, efetivando o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais (BRASIL.MEC, 1997, p. 6).

Vale citar como exemplo o projeto desenvolvido no SESC São Caetano, pelo professor Jefferson John Santos, com atividades que estimulam a experimentação de movimentos e ritmos do legado africano e o resgate de acervo cultural por meio de jogos, brincadeiras e danças. Outro exemplo que merece ser citado é o Projeto Babassá desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e coordenado por Ted O Rey. Nesse Projeto, são trabalhadas as danças brasileiras, a capoeira e a construção de instrumentos de percussão afro-brasileiros, além de ser uma oportunidade para refletir sobre o preconceito racial.

Enfim, cabe a nós, educadores e educadoras, contribuirmos para que se exclua, definitivamente, a visão de inferioridade cultural, social, moral e espiritual atribuída aos povos africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros. Nosso trabalho, e principalmente nossos exemplos, podem contribuir para que todas as crianças conheçam e valorizem suas histórias, a de suas famílias e a de sua comunidade.



Erika dos Santos Silva é graduada em pedagogia pela UNESP e educadora da Rede Municipal de Guarulhos.

8. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA: ATÉ QUANDO?

Eunice Brito Moreira

Tenho uma filha de cinco anos que frequenta o Estágio I da Educação Infantil. Como somos umbandistas, há muito que ela descobriu que é filha de Ogum, o que lhe trouxe alegria e satisfação. Como isso é muito normal para ela, não lhe causa constrangimento algum falar do assunto, e nem deveria.

O curioso é que um dia desses, ela chegou muito triste da escola e me disse: *“Me disseram que eu não sou filha de Ogum, sou filha de Deus”*. E após pensar um pouco, me perguntou: *“Mamãe, quem é filho de Ogum não pode ser filho de Deus?”*.

Como professora da Rede Municipal de Ensino, isso me causou certo espanto. É muito comum que o preconceito venha de casa, e percebemos isso quando propomos atividades de músicas e danças afro-brasileiras. Mas, quando isso vem da escola, cujo papel é tão importante na formação do indivíduo, chega a ser lamentável. Fala-se tanto de inclusão, letramento, educação digital, arte-educação, promoção da igualdade racial... E a religião, onde fica? Esta que tem um papel fundamental na vida da criatura humana desde cedo? Onde fica o compromisso da escola de incluir em seu Quadro de Saberes a história dos povos que formaram este país e conseqüentemente suas diferentes expressões de fé, já que a liberdade religiosa é direito de cada cidadão? Sem a noção de religião (e de religiosidade), como ficaria a construção da identidade e da dignidade das pessoas?

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, “todas as pessoas nascem livres, com os mesmos direitos de dignidade. Todas as pessoas estão imbuídas de razão e consciência e devem relacionar-se umas com as outras no espírito de irmandade”. E continua dizendo: “cada pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; esse direito inclui a liberdade de trocar de religião ou de fé e a liberdade de confessar a religião ou a fé sozinho ou numa comunidade junto com outras pessoas ou então pública ou individualmente através de doutrinas, de ensinamentos, de cultos e através da realização de prescrições religiosas”.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos pregue a liberdade das pessoas em professar a religião que quiser, a realidade é bem diferente. E esse equívoco é bem antigo, tendo no Cristianismo o maior colaborador para a construção desse preconceito. No tempo da escravidão, as expressões religiosas dos povos africanos foram perseguidas e marginalizadas por “servidores dos interesses da Igreja”. Como os negros eram considerados “coisas sem alma”, era inconcebível que possuíssem uma religião. Eram considerados pagãos e toda prática religiosa, considerada “coisa do demônio”. Sendo a Igreja o “único caminho da salvação”, era necessário destruir essas crenças e “evangelizar” os negros. E estes deveriam se sentir agradecidos por serem escravos, pois a escravidão era uma forma de redimir-se, tanto espiritual como fisicamente. Assim, tornavam-se aptos ao prometido Reino dos Céus.

É importante lembrar que esse Cristianismo que, entre outros absurdos, legitimava a escravidão, nada tem a ver com aquele Cristianismo dos dias em que Jesus andou sobre a Terra. Conhecidos a princípio como “Seguidores do Caminho”, os cristãos dos primeiros dias seguiam a doutrina de Jesus, que veio não para destruir a lei de Moisés, mas sim para suavizar-lhe, demonstrando com seu exemplo que todos são irmãos, independentemente de religião, crença, cor, raça ou sexo. O “olho por olho, dente por dente” fora então substituído pelas noções de amor, perdão e caridade. Esse Cristianismo perdurou até o século III, quando o Imperador Constantino, vendo crescer consideravelmente o número de adeptos da doutrina do Cristo e, visando seus próprios interesses, converteu-se ao Cristianismo, proibindo o Paganismo e, aproveitando suas edificações para fundar Igrejas Cristãs. Os pobres e doentes foram expulsos para dar lugar aos novos fiéis, pessoas abastadas financeiramente. Os bons diáconos foram também expulsos, substituídos pelos sacerdotes e mais tarde pelos padres. Esses diáconos que não concordavam com as mudanças, continuaram reunindo-se para professar sua verdadeira fé e, então, as perseguições começaram. Aquele que professasse uma fé diferente era condenado à morte pela Santa Igreja. E um novo Cristianismo se instalou, em detrimento daquele criado por Jesus e os apóstolos, que mandava “amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo”.

E onde entra a Umbanda nisso tudo? Pessoas já me perguntaram como pode a Umbanda ser reconhecida por Deus se na Bíblia não se fala em Orixás? Para responder a esta pergunta, é necessário recorrer à história. O Antigo Testamento foi escrito por Hebreus, descendentes de Abraão, Isaac e Jacó. O novo Testamento, que conhecemos como Evangelho, foi escrito por judeus. A cultura era diferente. Como poderiam falar em Orixás? Se a Bíblia tivesse sido escrita por africanos, com certeza teríamos referências a essas entidades sagradas, já que cada povo tem sua cultura, seus costumes e suas crenças.

Há pessoas que maldizem os terreiros de Umbanda por considerá-los lugar para fazer trabalhos de macumba, amarração e outras coisas com o objetivo de causar o mal a outros. Uma forma de superar esse preconceito é reconhecer que o bem e o mal são condições da consciência de cada ser humano, não devendo ser analisados como características de um coletivo. Na igreja católica ou evangélica, na umbanda ou no candomblé, aquele ou aquela que tiver de fazer o mal fará. Aqueles que acreditam em Deus também acreditam que Ele nos julga por nossas intenções e não pela nossa religião, mesmo porque não foi Deus quem criou as religiões, que por muitas vezes ao invés de unir afasta as pessoas, criando conflitos e desentendimentos, que atravancam o desenvolvimento das nações há tantos séculos.

A Umbanda é uma religião de amor, paz e caridade ao próximo, tendo como seu Orixá maior, Oxalá, que para alguns, corresponde a Jesus Cristo. O Orixá está para o umbandista como o santo está para o católico. Sim, temos nossas festas e rituais (qual religião não os tem?), mas o nosso Deus é o mesmo Deus de todas as religiões. Estudamos a Bíblia, conhecemos as Escrituras, nos dedicamos à aquisição de conhecimento. Engana-se quem pensa que Umbanda é religião de pessoas ignorantes. Hoje em dia existe uma vasta literatura umbandista desenvolvida por autores consagrados, existem universidades ministrando cursos de Teologia da Umbanda, entre muitas outras conquistas. Não há mais lugar para preconceito.

Como, então, desconstruir esses dogmas que estão arraigados como herança psíquica em nós há tanto tempo? Somente através do conhecimento. E a escola é essencial nesse processo.

Para que a religião cumpra o seu papel, precisa andar de mãos dadas e fundir-se com a ética. A religião tem esse caráter interpretativo, de conforto, que traz respostas às nossas indagações, aos nossos conflitos íntimos, nos ensina a ter fé e acreditar numa Força Superior que a todos protege e ampara. Através de seus ritos e de seus símbolos, nos lembra nossas obrigações como cristãos, filhos de Deus. Já a ética exige o diálogo entre as nações e entre os representantes das diferentes religiões, objetivando a paz.

Quando se fala em ética, não podemos esquecer que é por falta dela que as religiões afro-brasileiras vêm sendo perseguidas e mal-interpretadas ao longo da História. Essas religiões marcam um período relevante de nossa história, ou seja, a resistência dos negros escravizados no Brasil e sua obstinação em continuar expressando sua fé. Os preconceitos, maus tratos, discriminações que sofreram, sofremos hoje filhos que somos da mesma fé.

A intolerância religiosa já fez estragos demais ao longo da história. É preciso repensar o papel da escola nesse contexto, reinterpretar o Cristianismo, desenvolver a ética na sociedade, para que crianças que vão à escola não se constanjam ao dizer que são filhos de Ogum, Iemanjá ou Xangô, sem, por isso, serem menos filhos de Deus.

9. CRIANÇA PEQUENA TAMBÉM DISCRIMINA?

Valéria Alves dos Santos

A discriminação racial está presente também na Educação Infantil. Pais, mães, professores e funcionários devem estar atentos às situações que aparecem na escola e em casa e dar a devida importância a elas. Ao nos depararmos com cenas de isolamento de alguma criança ou diante da simples recusa de alguém em pegar na mão de uma criança pelo fato de ela ser negra, nos perguntamos: *o que fazer?*

Segundo a pesquisadora e doutora em Educação e Racismo Eliane Cavalleiro, um bom começo seria as pessoas passarem a conversar abertamente sobre o racismo, democratizando a questão e levando a criança a ter consciência da discriminação racial. Desse modo, o professor não pode evitar tratar da questão em sala de aula, sob pena de reproduzir a concepção de que não existe preconceito racial.

Face à situação explícita de discriminação, o medo de tomar uma atitude e acabar fomentando discussões leva muitos educadores e educadoras a silenciarem. A saída é buscar informações, conversar com outros professores, para encontrar a melhor forma de responder às discriminações e, ao mesmo tempo, contribuir para a socialização das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/1996), em seu Artigo 29 sobre Educação Infantil, diz: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família”. Sendo assim, não é necessário esperar que a discriminação aconteça para fazermos algo. Já nos anos iniciais da vida escolar, a criança pode aprender a respeitar e conviver com as diferenças.

A Lei 10.639/2003 altera o Art. 26 da LDBN/1996 para garantir que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. No município de Guarulhos, esta obrigatoriedade é estendida à Educação Infantil pela Lei Municipal Nº 6.494/2009. O que você tem feito para promover a igualdade racial na Educação Infantil?

Valéria Alves dos Santos é educadora da Rede Municipal de Guarulhos e formada pelo MEC-EAD curso AFRICANIDADES 2006.

10. REPERTÓRIO: COMO E POR QUE AMPLIÁ-LO?

Dione Cythia Ribeiro

As oportunidades de acesso à cultura geral entre afrodescendentes e brancos são bastante desproporcionais. A oferta de teatro, cinema, shows, exposição de artes, biblioteca, museu, *vernissage*, algumas modalidades de esportes como tênis de quadra, automobilismo, golfe, polo, vôlei, vôlei de praia, colônia de férias e outros se dá de modo desigual de acordo com as classes econômicas, regiões, cidades, bairros etc.

A distância geográfica entre as periferias e os centros, as faltas de recursos para compra de uniformes, afastaram e continuam afastando a população negra de equipamentos culturais e esportivos. E esta distância acaba contaminando os gostos, a ponto de jovens negros e negras dizerem que não gostam de determinados filmes, de alguns estilos musicais ou esportes, mesmo sem conhecê-los.

O que nós, educadores, podemos fazer para ampliar o repertório de nossos educandos, e também o nosso?

De acordo com a *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*, “o pluralismo cultural (...) é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana” (artigo 4). Desse modo, o não oferecimento de uma diversidade cultural impede que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham uma vida digna. O fixar-se em apenas algumas expressões culturais pode reforçar preconceitos e desigualdades. A falta de repertório cultural leva a crer que alguns possuem cultura e outros não; que algumas culturas têm valor e outras não; que algumas são superiores e outras inferiores. O contato com a diversidade favorece a percepção da riqueza da contribuição étnico-racial (europeia, africana e indígena) para a cultura brasileira.

Cabe aos pais, educadores e comunidade em geral provocar, disponibilizar e divulgar um repertório diversificado que leve à discussão de questões políticas, raciais, filosóficas, sexuais e favoreça o questionamento de si mesmos e da realidade, levando a fazer novas escolhas e a modificar suas vidas.

Nós educadores podemos levar para a sala de aula filmes que contenham linguagens e debates que fujam do circuito comercial; oferecer diferentes estilos musicais como recurso didático; incluir em nossas atividades visitas a museus, *vernissage* e mostras culturais e oportunizar a prática de modalidades esportivas para além do futebol e do vôlei. Tais atitudes, certamente, influenciarão os desejos e a curiosidade de todos. Abrem-se novas oportunidades e desejos. Que tal um “cantinho de leitura” na sala de aula com livros, revistas e gibis que possam ser levados para casa? Todas essas ações aumentam o repertório cultural e social do futuro adulto.

Com o intuito de valorizar a diversidade, é importante, também, apresentar aos(as) educandos(as) pessoas de diferentes etnias que se destacam em cada uma destas manifestações culturais e artísticas, as quais raramente são apresentadas como referências da população negra, podendo assim fortalecer suas identidades.

Dione Cythia Ribeiro é professora da Rede Municipal de Guarulhos, Psicopedagoga e Especialista pela USP em Educação de Jovens e Adultos.

De Educador para Educador

“Histórias da Preta”

Educadora: Rosana Pereira da Silva

O livro possibilita despertar o interesse pela cultura da África e compreender as influências do povo africano na cultura brasileira. Sugiro algumas possibilidades para a sala de aula:

- 1) Apresentar o livro: o título, a autora, a ilustradora;
- 2) Propor uma discussão com as seguintes questões mobilizadoras:
 - Quem sou eu?
 - Qual a minha ascendência? Quem foram meus antepassados?
 - De onde eles vieram?
 - O que faziam em seus locais de origem?
 - Quais ensinamentos ou costumes deixaram para minha família?
- 3) Conhecer o continente Africano;
- 4) Trabalhar com as fábulas africanas e o papel dos griôs (contadores de histórias da África);
- 5) Conhecer modelos de máscaras africanas, bem como o significado que possuem para essa cultura.

COMO FAZER

Quebra-Cabeças do Continente Africano

Para isso você precisará de cartolina ou papel-cartão, cola, tesoura, mapa político da África e mapa-múndi. Entregue para as crianças uma folha com o mapa da África contendo os 53 países. As crianças deverão colar o mapa em papel resistente (cartolina ou papel-cartão) e depois recortar suas partes com cuidado. Para brincar, devem embaralhar as partes e remontar o mapa, com auxílio do mapa-múndi.

Trabalhando as fábulas

Selecione algumas fábulas e/ou lendas africanas. Se possível, leve os(as) educandos(as) para um ambiente da escola ao ar livre, onde possam sentar-se em roda para ouvir as histórias. Estimule-os a pesquisarem fábulas e/ou lendas africanas e a contarem para os colegas de sala. Esta atividade pode se tornar uma rotina e dar oportunidade à “Hora do conto”.

Conhecendo as máscaras africanas

Pesquise alguns materiais sobre o significado das máscaras para a cultura africana. Se possível, leve imagens para a sala de aula.

Faça cópias (uma para cada educando(a)) de máscaras africanas para serem decoradas. Reserve cola, tesoura, papéis coloridos diversos, tecidos, linhas, fitas e tintas. Entregue alguns moldes de máscaras para as crianças pintarem da forma que quiserem.

Com o material disponível, incentive a criação de suas próprias máscaras, depois promova um desfile na sala. Os(as) educandos(as) vão adorar!

Referências Bibliográficas

LIMA, Heloísa Pires. Histórias da Preta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998, pp. 05-23.

Revista Projetos Escolares- Especial África, Ano 03, nº 14, Editora OnLine, pp. 4, 5, 18 e 23, [s.d.].

11. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS(AS) EDUCADORES(AS)⁵

Lauro Cornélio da Rocha

Introdução

Pensar educação hoje é pensá-la na perspectiva de construir uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, econômicos, políticos e culturais a todos os brasileiros.

Desde o início, a sociedade brasileira, na sua formação, foi marcada por elementos étnicos diferentes. Negros e índios foram marcados com o estigma da inferioridade. 500 anos depois a situação se perpetua: exclusão de melhores empregos, salários, processo educacional e qualidade de vida.

Em princípio, a ignorância e o senso comum poderiam atribuir a eles a “culpa” pela opressão sofrida, mas uma reflexão histórica nos permite afirmar que a ausência de políticas públicas que beneficiassem estes grupos étnicos foi fundamental para o processo de marginalização.

A fase de denúncia desta situação está no fim. O próprio Governo Federal reconhece pelos de seus órgãos (IPEA, IBGE, PNAD) indicadores sociais de distorções entre negros e brancos no campo educacional, rendimento, acesso à saúde etc.

Neste sentido, entramos na fase de sermos cada vez mais questionadores e propositivos. E se faz necessário buscar responder a algumas questões básicas: como corrigir as distorções educacionais? Qual o papel dos educadores no combate ao racismo? Ou, por que é tão difícil discutir práticas racistas no interior das escolas? Essas questões nos colocam o desafio atual da educação no sentido de implementar uma política de combate ao racismo. Para isso, dois fatores são fundamentais: investimento na educação pública e uma proposta de formação dos educadores centrada na reflexão sobre as desigualdades raciais, que permeiam o espaço escolar.

O educador, como mediador do processo de transformação na escola, deve atuar contra a exclusão e pela promoção da igualdade. Essa é a única forma, no nosso entendimento, de construir uma escola plural e democrática, e, fundamentalmente, trabalhar uma visão de educação voltada para a humanização.

5 Sinceros agradecimentos aos companheiros e companheiras do Grupo de Formação Permanente/Reorientação Curricular-Gestão 2001 da Secretaria Municipal de Educação - SP e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – Seção São Paulo pela contribuição e reflexões acerca do texto.

Ao olhar a escola, a sala de aula, o educador comprometido com o combate ao racismo deverá “desarmar o espírito”, buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolares, muitos deles construídos historicamente pela mentalidade escravista que permeia a sociedade.

É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva multicultural da Educação e busquem ultrapassar os limites de ações pontuais para fazer com que, no cotidiano das escolas, as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão sobre Reorientação Curricular, (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e Formação Permanente dos Educadores. As ações deverão ter como fundamento a concepção de Educação Popular⁶, a metodologia dialógica na produção do conhecimento e capaz de contemplar as maiorias excluídas do processo educacional.

1. Pensando Currículo e Formação Permanente dos Educadores

Nosso objetivo é propor que ações pedagógicas abram diálogo para discutirmos a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. O mesmo deve acontecer nas discussões sobre currículo, entendido como *a totalidade das relações que se estabelecem na escola*. Essa concepção de currículo possibilita a eleição, pela escola, do desafio norteador das ações, que é expresso no Projeto Político-Pedagógico.

A nossa proposta tem como eixo o desvelar das práticas racistas e atitudes discriminatórias no interior das escolas e o fortalecimento das discussões e intervenções em situações de racismo, discriminação e preconceito. Isso constitui fundamento da ação, pois acreditamos numa educação entendida como estabelecimento de relações de solidariedade, cooperação, respeito, dialogicidade na produção do conhecimento, preocupação com o outro, participação qualificada nas discussões etc.

Esta reflexão inicial nos ajuda a pensar o movimento de Reorientação Curricular e chama a atenção para as conexões entre processos educacionais e relações de classe, gênero, territorialidade, étnico-raciais... Chama também a atenção para o envolvimento da educação e do currículo na construção do “outro” e da alteridade, portanto, da identidade. Reorientação Curricular que se constrói a partir de marcadores identitários plurais que considerem as dimensões acima.

O educador e o educando fazem leitura do mundo, da nação, cidade, bairro, rua, escola e sala de aula e processam suas sínteses. No seu cotidiano, questionam situações de exercício de poder, situações de afetividade, como vivem as diferenças étnico-raciais, como se comportam em situações de conflito, que lazer praticam, onde e como moram, como vivem as relações familiares, que valor dão às amizades, que compreensão têm da escola, de solidariedade, justiça, cooperação...

⁶ Nascida nos anos 1970 como ferramenta de transformação social e libertação dos povos. Aqui, educação é entendida como busca de respostas criativas e cada vez mais estratégicas de acordo com as necessidades particulares de cada realidade. Implica ver a educação para além dos muros da escola, implica autonomia, liberdade, capacidade de ação, ser protagonista, ser sujeito. Segundo Paulo Freire, a Educação Popular é substantivamente política e adjetivamente pedagógica.

Na verdade, tudo isso forma um conjunto de relações a partir das quais o educador e o educando leem a si mesmos e o mundo num processo relacional. E é nesse conjunto de relações que o racismo se explicita e perpassa o currículo de forma quase que imperceptível para muitos. Neste sentido, o texto propõe algumas estratégias para repensarmos a implementação desse processo relacional numa Reorientação Curricular:

a) A construção de materiais pedagógicos e curriculares contra-hegemônicos. A esse respeito temos algumas experiências bem sucedidas em várias Secretarias de Educação e Organizações Não Governamentais (ONGs) ligadas à educação ou ao movimento negro;

b) Incorporar uma concepção de educação humanizadora com base na desconstrução de conteúdos e práticas racistas, e divulgação de experiências bem sucedidas de educadores e educandos no combate ao racismo. Essas experiências contribuem para que se estabeleça um referencial metodológico no processo de Formação Permanente dos Educadores e Reorientação Curricular;

c) Por último, é imperioso desfetichizar a visão impregnada no currículo de datas comemorativas que, na maioria das vezes, reforçam o colonialismo. Ultrapassar os limites de ações pontuais para fazer com que no cotidiano das escolas as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte do currículo, dos processos de formação, da construção do Projeto Político-Pedagógico.

Qualquer estratégia só é possível se concebemos todos os envolvidos no processo educativo – em particular e coletivamente – como educadores e produtores de conhecimentos e da identidade social. Tudo isso amparado por uma metodologia que permita registro e avaliação do processo e capaz de assegurar princípios, objetivos e intervenção no combate ao racismo.

2. A Proposta Metodológica⁷

Passos da metodologia que tem como fundamento a dialogicidade:

a) A investigação, como primeiro momento, envolve o levantamento preliminar com base em dados qualitativos e quantitativos coletados na Unidade Escolar e na realidade local. Trata-se, também, de recolher informações divulgadas na sociedade (livros, institutos de pesquisa, produção acadêmica...) e colocá-los a serviço da implementação da política educacional do ponto de vista do combate ao racismo;

b) A problematização, usando como ferramenta a pesquisa participante, parece ser fundamental. Pela seleção de falas significativas, a explicitação de conflitos e contradições sociais, o ser e o pensar dos sujeitos históricos presentes em suas ações e reações frente a situações vivenciadas e os limites da explicação da realidade a partir de seus referenciais são problematizados no sentido de buscar soluções para situações despercebidas ou percebidas, parcialmente, e não analisadas;

⁷ A proposta metodológica tem como referência o texto de Antônio Fernando Gouveia Silva, citado na bibliografia.

c) A Sistematização é estabelecida a partir do diálogo entre educadores, educandos e a produção teórica, criando uma rede de relações, ultrapassando o que aparece como “senso comum”, possibilitando análise e produção de sínteses de situações vivenciadas individualmente ou em grupo. Essa ação provocará, sem dúvida, um diálogo com o currículo estabelecido, reavaliando-o na perspectiva da construção da qualidade social da educação;

d) A avaliação, a partir dos registros e subsídios da prática (vivências cotidianas), da identidade forjada, das sínteses produzidas provisoriamente, das pesquisas, dos livros, da produção acadêmica sobre o tema, no nosso caso, étnico-racial, tendo como foco a sala de aula. Ela é um diálogo entre os atores do processo educacional.

O educador popular tem consciência de que uma interferência positiva não se faz sem uma grande crença no humano, sem formação e informação ou sem uma metodologia adequada. Além disso, acredita nos processos coletivos como momentos privilegiados para explicitação de valores e concepções de mundo.

Esse movimento nos coloca no centro do que concebemos como movimento de Reorientação Curricular, que possibilita olhar criticamente o *fazer pedagógico*, tendo como objetivo sua transformação no sentido de valorizar sujeitos, compreender e conhecer realidades, escutar os outros, agir pensada e reflexivamente; em suma, construir o saber coletivamente. Para que esse processo se concretize, no dizer de Paulo Freire, o ser humano deve saber-se inacabado, capaz de sínteses, mas consciente de que elas são provisórias.

3. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a questão étnico-racial na Formação Permanente dos Educadores⁸

3.1 - A educação Infantil no processo de Formação Permanente tem como referencial dois elementos: a) a família, primeiro espaço de interação social da criança; b) o território, *locus* onde a criança se relaciona com o mundo, faz suas investigações, problematizações e processa suas primeiras sínteses provisórias.

Ambos, família e território, têm fundamental importância na formação da identidade da criança, pois quando ela se relaciona com o mundo, se relaciona como totalidade, então, sua realidade/identidade é fonte de currículo. Nesse processo, o educador é, ao mesmo tempo, observador crítico e um participante ativo, numa postura de escuta e de construção do diálogo envolvendo as diferentes dimensões da vida da criança na comunidade.

Por outro lado, a ausência de relações familiares e a desterritorialização influenciam, substancialmente, no processo de negação da identidade das crianças.

⁸ Embora tenhamos feito a separação didática entre as três modalidades da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Jovens e Adultos), a discussão feita em uma modalidade é pertinente a outra e vice-versa.

A significação e ressignificação das diferentes linguagens e saberes construídos pela criança são centrais na Formação Permanente dos educadores e no movimento de Reorientação Curricular. É também central o tipo de intervenção que o educador faz ao dialogar com a criança. No seu cantar ou contar histórias ele passa valores, concepções de homem e de mundo que, por sua vez, influenciam no ser e estar no mundo das crianças.

É comum neste processo de diálogo o confronto pela criança de falas e experiências vividas no interior da família com outras que vêm do educador(a). Ao depararmos com um educador(a) que não conhece o educando, ele pode provocar o maniqueísmo (bem ou mal) entre as concepções. Se o educador não consegue localizar, no espaço e no tempo, as diferentes formas de se conceber o mundo, os diferentes valores e os diferentes universos culturais que fazem parte das vivências cotidianas das crianças, ele não consegue estabelecer diálogo e nega a criança como centro do processo educativo.

Dentro de uma perspectiva de educação popular, humanizadora, também a família na relação com a escola deve ser levada a pensar e problematizar, no espaço e no tempo, as diferenças vivenciadas no cotidiano. Perceber as diferenças, perceber-se como diferente, não como inferior ou superior, isso possibilita o diálogo entre família, educador(a), escola e mundo. Em última instância, possibilita o movimento de Reorientação Curricular.

Neste contexto, situam-se as questões étnico-raciais. As crianças, dependendo da forma como é trabalhada sua autoestima, dependendo de como os familiares lidam com as diferenças (próprias e dos outros), dependendo do enfoque que é dado aos meios de comunicação a que a criança tem acesso e dependendo do conhecimento dos educadores sobre a questão, a postura da criança sobre sua identidade pode ser de afirmação e valorização de si mesma ou de negação e inferiorização de si e de sua história.

Conhecer as diferentes culturas fica muito mais interessante quando, no plano de trabalho dos educadores e da escola, as atividades estão dentro de um projeto de educação popular. Sabe-se onde se quer chegar, não apenas do ponto de vista do educador, mas também da criança, da família, pois o fundamento é a dialogicidade. Não é alguém que indica onde se quer chegar, mas é na relação dialógica que se percebe a partir da multiplicidade de universos culturais que estão em cena. A pesquisa em várias fontes de informação, o registro por meio de diferentes linguagens proporcionam pela ludicidade (brincar com), pela convivência (estar com), pela criatividade (fazer com), o conhecimento de si e dos outros, discutindo preconceitos e construindo valores novos.

Nesse movimento, é importante destacar três níveis na relação dialógica que interagem no processo de construção da identidade:

a) A interação criança-criança: desde bebê a convivência e o trato com as diferenças (étnicas, gênero etc.) possibilitam a construção de um ser em que a tônica de sua ação no mundo, seja a humanização. Os conflitos ou brigas são avaliados como parte da relação de igualdade que estabelecem e não porque há um pressuposto de maior poder (homem/mulher) ou superioridade (branco/negro).

Esse nos parece ser um primeiro viés na construção da humanidade nova que se inicia nos primeiros meses de vida.

b) A interação criança-adulto: existem diferenças nesta relação de acordo com a cultura e com os processos históricos que compreendem a infância e a educação com as suas especificidades temporais e espaciais.

Frequentemente a infância é considerada um período de comportamentos impulsivos, irracionais, ilógicos e, excessivamente, emocionais, que devem ser superados pela organização racional e abstrata do adulto. A prevalência da concepção de formas abstratas racionais e lógicas de compreender o mundo do adulto provoca a cisão entre o universo infantil e os enfoques “adultocêntricos” de conhecer. Ainda na imaginação do adulto, a criança representa o passado superado de partes não aceitas de si mesmo e o futuro que ele não alcançou.

c) A interação adulto-adulto: uma relação à qual não damos muita atenção, na maioria das vezes, é a percepção que a criança tem do relacionamento entre adultos. Na família, na escola ou em outros espaços relacionais ela aprende comportamentos. A criança não é só espectadora do relacionamento entre adultos, ela interage nas falas e atitudes que observa.

Do ponto de vista das relações étnico-raciais, o conceito ou preconceito que as pessoas têm de si mesmos e dos outros grupos étnicos interferem no processamento das primeiras sínteses da criança, portanto, em sua forma de ver o mundo.

O educador atento que dialoga com o educando e com o mundo, é capaz de perceber estas interferências dos adultos. Como proposta, ele deve ultrapassar a mera constatação, não deve ter uma postura de alheamento quando percebe dificuldades na criança, ou mesmo se considerar impotente para dialogar com a dificuldade.

3.2 - Tratar da questão no Ensino Fundamental significa perguntarmos que ensino queremos construir e para quem, sobretudo se falarmos de uma escola que, pela constituição de seus alunos, é multiétnica e pluricultural. Não vamos aqui entrar na discussão de categorias de escolas com identidade própria (israelita, católica, batista, muçulmana, francesa, indígena etc.).

Ao pensarmos em escola pública que atende majoritariamente alunos das classes populares, devemos pensar em uma concepção de educação que fortaleça a identidade cultural dos alunos e reforce sua autoestima, ao invés de complexos de inferioridade.

Ao analisarmos pesquisas a respeito dos livros didáticos não temos dúvida em afirmar que a escola – mesmo a pública – é “branca”, que agride os alunos de outros grupos étnicos em seus textos e imagens. Os próprios teóricos quando produziam – ou produzem – seus materiais pedagógicos, não enxergam o Brasil na sua totalidade.

O movimento de Reorientação Curricular, na perspectiva da educação popular, vai no sentido inverso do que tem acontecido. Procura garimpar teóricos voltados para uma perspectiva de humanização da educação, propondo uma escola da solidariedade, do respeito às diferenças, do diálogo na construção do conhecimento. Uma escola que tenha como fundamento uma concepção de avaliação, de ciclos, do relacionamento entre as disciplinas e da relação entre educadores e educandos na produção coletiva do conhecimento.

Gostaríamos de discutir – sem grande profundidade – ideias sobre avaliação e ciclos:

a) As experiências vividas em avaliação em muitas de nossas escolas são homogeneizadoras. Os sistemas de avaliação do MEC e das Secretarias de Educação dos Estados revelam, paulatinamente, aos municípios essa concepção de educação.

Por outro lado, para que a diversidade étnico-racial seja respeitada, necessitamos de uma avaliação que respeita especificidades. Como avalia um educador que não conhece seus educandos? Nessa questão, não está compreendido apenas o espaço da sala de aula, mas também reuniões coletivas, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, grêmios estudantis, contatos com inspetores de alunos e relacionamento com os espaços.

Por fim, podemos dizer que a avaliação é uma visão de totalidade da escola buscando melhores caminhos para a humanização.

a) Focar a ideia de ciclos em experiências e vivências é fundamental para percebermos as diferentes interações com o real. Diferenças de aprendizagem, diferentes experiências culturais de negros, brancos e indígenas, migrantes e não migrantes se constituem em importante determinante no processo educativo.

Assim, devemos reconhecer os saberes das camadas populares em direção a novas possibilidades de aprendizagem; levar para a sala de aula e demais espaços da escola saberes que possam dialogar com o conhecimento historicamente produzido pela Humanidade – e não só pela Europa – e possibilitar que a apropriação se estabeleça a partir do que tenho e trago para esse encontro com o que desconheço.

Assim, não bastam os saberes da experiência. O conhecimento sistematizado a partir das diversas áreas é fundamental para o processo de desvelamento do real e de novas elaborações e superação de elementos ideológicos que dificultam a discussão de questões étnico-raciais. Uma escola que trabalha nessa perspectiva não é estranha ao universo do educando, é um lugar de pessoas, lugar das diferenças, do combate às desigualdades.

3.3 - A educação de jovens e adultos, nos tempos atuais, tem-se construído como desvelamento das mazelas da exclusão a que são submetidas milhares de pessoas. Olhar para um jovem ou um adulto não alfabetizado é buscar um “acerto de contas” com a história que permitiu a existência dessa situação. No entanto, é preciso reconhecer as iniciativas ainda que modestas, às vezes no campo da informalidade, outras vezes fora da esfera pública de ensino.

A não educação formal de muitos dos jovens ou adultos não alfabetizados em idade adequada ao sistema regular de ensino se deu por envolvimento com as questões do mundo do trabalho. Assim, a vida baseada essencialmente na oralidade começava a ser objeto de transformação, a partir de experiências de atividades educacionais noturnas, via de regra, fora do horário de trabalho.

Não apenas os homens guiados pela oralidade, mas os jovens inseridos nos sistemas regulares do ensino que vivenciando a possibilidade de entrar no mundo do trabalho abdicaram da escolarização, contando para tal com o período noturno.

Alguns dos jovens e adultos experimentaram uma passagem pela sala de aula, no entanto, perceberam que as questões que povoavam a escola não consideravam o que era significativo na vida deles. Retomar a escolarização enquanto jovens e adultos deve possibilitar a estes ingressantes levarem consigo seus valores culturais, a sua leitura de mundo, enfim, os seus saberes como integrantes do currículo escolar.

Apesar de unificados pela condição de explorados por uma sociedade desigual, esses jovens e adultos são diferentes quanto ao gênero humano, etnias, regionalismos, portanto, identitariamente singulares. Tal situação desafia o educador a planejar a sua aula, a vivenciar uma concepção de currículo, a considerar diferentes saberes como parte integrante de uma educação multicultural que considere as diferenças como produto da História, da ideologia e das relações de poder.

Hoje, sabemos que a leitura e a escrita são mais que a decodificação de códigos e sons. É garantir a esses jovens e adultos, excluídos do processo educativo, o acesso à cultura letrada, possibilitando uma intervenção mais qualificada na estrutura social que produz o analfabetismo, ou seja, possibilitar a fixação de sua identidade como ser humano. Para tal, precisamos refletir sobre as diferenças e a construção de identidades coletivas que considerem as possibilidades e limites de uma sociedade integrada a partir de suas diferenças.

Almejamos uma escola multicultural faz parte do nosso ofício, mas não podemos nos esquecer de que as ações devem estar voltadas para a recuperação das culturas e para a profissionalização dos jovens e adultos, pois o desenvolvimento social se faz pelo acesso ao trabalho e não somente pela escolarização.

As transformações no mundo do trabalho nos colocam algumas questões: como a escola se relaciona com esta crise? Que alternativas de trabalho propõe a estes jovens e adultos? Com que currículo? Esse nos parece ser, no momento, o grande desafio a enfrentar. A ideia é subsidiar a (re)formulação da política de educação de jovens e adultos levando em conta os sujeitos da aprendizagem, pois, embora não tenhamos dados gerais comprobatórios, podemos dizer, pela observação, que a maioria dos alunos seja formada por negros, nordestinos ou descendentes desses segmentos. Não existe – pelo menos no domínio público – proposta pedagógica que dê conta desta característica marcante da modalidade de ensino EJA.

O referencial é a garantia de acesso e permanência de todos na escola, em qualquer faixa etária, mas o fundamental é a qualidade social desta educação, que assegure aos alunos o compromisso com seus direitos políticos, econômicos e sociais, com projetos de mudança de vida como luta coletiva, com apropriação de conhecimento e aprofundamento quanto à apropriação de seu eu e de sua história.

Um movimento de Reorientação Curricular afinado com as discussões sobre a realidade atual não pode ignorar a realidade da educação dos trabalhadores – ou desempregados. O modelo referência não pode ser o ensino regular diurno, mas a construção de novo parâmetro, cuja estrutura, forma de organização, conteúdos produzidos e veiculados tenham como referência o mundo do trabalho. Aqui não estamos falando do adestramento de pessoas para o mercado de trabalho, mesmo porque seria um engodo, pois não existe trabalho para todos.

A escola deve ser provocadora da criação e criatividade dos alunos, para que, fazendo uma leitura da realidade, sejam capazes de superar mecanismos de exclusão e seletividade em prol de uma participação melhor qualificada no mundo do trabalho. Queremos dizer que o elemento norteador é a lógica da construção do ser humano, não a do mercado. A escola que leva em conta as diferenças étnico-raciais não se mede apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana, consciência social, repúdio ao preconceito de toda ordem e às práticas de discriminação. O fundamento está na capacidade de dialogar com as diferenças, experimentando novas formas de trabalhar, aprender e participar. Não ignora as diferenças regionais, culturais e organizativas das populações a serem alfabetizadas.

Essa visão de educação supõe uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano; supõe uma prática político-pedagógica, um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, uma metodologia... Um novo educador.

Um processo de Formação Permanente do educador de jovens e adultos também é um desafio, sobretudo porque os cursos de magistério ou pedagogia são falhos do ponto de vista do preparo inicial dos educadores para trabalhar com jovens e adultos. Ademais, as condições de trabalho não contribuem para a melhoria da formação desses profissionais. Em se pensando em diversidade cultural, o desafio se torna muito maior.

Ao pensar a formação de educadores, pensa-se também a educação como processo de formação, de apropriação de capacidades de organização e intervenção social, objetivando ação e reflexão conscientes e criadoras dos grupos oprimidos sobre seus processos de libertação.

Pensa-se apropriação da produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, argumentar, utilizar todos os meios disponíveis de comunicação. Pensa-se que a formação do sujeito histórico não é exclusividade da escola, pois a luta pela solidificação do processo identitário abrange todos os campos de ação e intervenção com os quais o aluno-pessoa dialoga com o mundo.

Aliado a isso, está a questão das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, de cálculos e demais elementos do conhecimento científico, superação de bloqueios, medo, vergonha, autocensura, fatores ligados à condição de vida e opressão etc. Esses elementos necessitam passar por um processo de desconstrução para que não sejam impeditivos do diálogo entre pessoa e conhecimento.

Neste sentido, a escola deve partir da realidade do aluno (descrita acima) e a formação do educador de jovens e adultos, de princípios metodológicos que os considerem como sujeitos no processo educativo, portadores de saber acumulado com sua participação na sociedade como trabalhadores, membros atuantes no meio social, lideranças comunitárias, pelo menos, potencialmente.

Por fim, poderíamos pensar que os educadores em geral, e também os educadores de jovens e adultos, têm um perfil. Sua ação de

educar requer certos cuidados tais como: registrar e pensar constantemente sua prática educativa e teorizar sobre ela; fazer leitura do mundo (conjuntura) e de aprofundamento teórico; ser usuário competente da língua; ter abertura para a construção coletiva do conhecimento; ser capaz de trabalhar no resgate da cultura da comunidade; ter experiência de outros trabalhos, militância e organização popular; constituir-se como sujeito do processo pedagógico e não mero executor de modelos impostos e decidir quais atividades didáticas são mais adequadas à ampliação do conhecimento dos educandos.

A singularidade do educador de jovens e adultos deve estar no seu preparo para lidar com um conjunto de pessoas que, para além da necessidade de aperfeiçoamento educacional, têm inserção nos movimentos sociais, movimentos populares, associação de moradores etc. Voltamos a insistir que isso não é realidade, pelo menos em muitos educadores é potencialidade não desenvolvida. Assim, como o educador deve ser capaz de visualizar as expectativas e necessidades dos educandos e tê-las como referência para o seu trabalho, deve partir também de seu conhecimento e experiência concreta de vida. Esses processos são fundamentalmente coletivos.

Considerações finais

A educação é base para a transformação da dinâmica de uma sociedade, onde oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho são determinadas, em parte, pelo grau de instrução. O fato de sermos herdeiros de uma educação de matizes culturais europeus faz com que a diversidade de outros grupos étnicos seja desconsiderada e suas especificidades abortadas.

As salas de aula são vistas como amorfas e destituídas de valores, atitudes e concepções de mundo relacionadas à territorialidade dos alunos.

É importante discutir, viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade escravista presente na sociedade brasileira, formular projetos visando erradicar o racismo nas escolas e sociedade e buscar melhoria das condições básicas de vida. Nesse sentido, o papel dos educadores é preponderante, sobretudo, na construção da identidade dos afrodescendentes.

No nosso entendimento, não bastam propostas que visem ao ingresso dos afrodescendentes na universidade, é preciso investimento na educação básica; quer em políticas de formação permanente de educadores, uma vez que a formação inicial é insuficiente, quer no fortalecimento de um movimento de reorientação curricular, entendendo currículo para além de grade curricular, e que contemple a discussão sobre a diversidade cultural da sociedade brasileira.

Acreditamos na escola básica como local de exposição de ideias, diálogo de saberes, debates e reflexões, não como espaço de omissão e negação das contradições existentes nas relações educacionais, sociais e étnicas. Ela não pode negar as diferenças e desigualdades e, muito menos, deixar de ponderar os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos como determinantes da situação de vida de parcela significativa da população negra.

1. MÍDIA E QUESTÃO RACIAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ESTUDO EM SALA DE AULA⁹

Fabiana Vieira da Silva

Embora os jornais sejam trabalhados em sala de aula pelos docentes, seja em atividades presentes nos livros didáticos, seja como material complementar, o propósito é tomá-lo não apenas como fonte de leitura, o que o simplifica demasiadamente, mas como objeto de análise, ou seja, a mídia como um destacado agente político, narrador, comentarista e dotado de percepções, valores, interesses e, sobretudo, representações, sobremaneira a respeito da população afro-descendente.

A construção e a representação do negro na mídia, a forma como os meios de comunicação de massa estereotipam negros e mestiços, associando-os a palavras pejorativas, as quais contêm, também, um poderoso contingente de estereótipos, foi objeto de poucos trabalhos. Dentre eles estão: Lilia Moritz Schwarcz, *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do Século XIX*; Ricardo A. Ferreira, intitulado *A representação do negro em jornais no centenário da abolição da escravidão no Brasil*; Maria E. Menezes, *Reflexos negros: a imagem social do negro através das metáforas*.

Há, também, trabalhos dedicados à análise da inserção do negro na estrutura empresarial dos meios de comunicação social, como o livro de Solange Couceiro, intitulado *O negro na televisão de São Paulo*, além do pioneiro livro de Borges Pereira, publicado sob o título *Cor, profissão e mobilidade: o negro na estrutura empresarial radiofônica*. Ambos os autores tratam das expectativas de ascensão dos não-brancos na estrutura empresarial dos meios televisivos e radiofônicos, as ânsias e frustrações que envolvem suas ambições e as áreas particulares de aproveitamento do profissional negro, reservando-lhes determinadas esferas ocupacionais, dado a historicidade das relações entre estes e o vasto setor da sociedade brasileira, marcado por um conjunto de estereótipos que ora os constroem, ora os estimulam, dependendo da área que almejam.

A questão do estereótipo foi trabalhada de forma incisiva por Joel Zito Araújo. Em seu livro *A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, Araújo traçou a trajetória do negro na formação e desenvolvimento da televisão, cuidando de questões relacionadas à produção e divulgação de estereótipos, procedimento frequente na representação do negro na e pela mídia e ressaltando, ainda, a cumplicidade de segmentos televisivos com uma estética de branqueamento. De um modo geral, a TV brasileira acompanhou *Hollywood* e a televisão norte-americana sem, entretanto, encontrar uma luta mais sistematizada pelos direitos civis, tal como ocorreu nos Estados Unidos, atuando, assim, livremente. Os negros, tal como delineado por Araújo, são, sobretudo de acordo com a Rede Globo e a TV Tupi, figurantes (braço direito dos brancos, perfeitos no comportamento, conselheiros, confidentes) *mammies* (tal como Isaura Bruno, na personagem Mamãe Dolores,

⁹ Este artigo é parte de um projeto de iniciação científica desenvolvido sob a orientação do professor Dr. Áureo Busetto na UNESP.

a clássica mãe negra), mulatas fogosas, empregadas domésticas ('como se fosse da família'), malandros, cantoras, criados, mordomos, motoristas, favelados, capangas etc.

Há, também, as recorrentes cenas de convivência racial, as quais destacam um suposto caráter social brasileiro e, ainda, os casamentos mistos como uma 'recompensa' dada ao negro ao final, e a possibilidade de branqueamento. Nos anos 80 e 90, criaram-se um maior número de personagens negros de classe média, e as cenas de preconceitos se mostraram mais evidentes, sobretudo nas relações amorosas. Contudo, os mesmos estereótipos se mantiveram recorrentes. Já os autores que se propuseram a retratar a escravidão, o fizeram a partir da visão casa-grande, em seu aspecto adocicado, ou seja, a libertação como um feito dos brancos para os negros, sem refletir a resistência escrava, tal como pode ser percebido na novela *Escrava Isaura*.

Indo além do período compreendido pelo livro de Joel Zito e mais próximo do cotidiano dos alunos de Ensino Fundamental, podemos destacar o núcleo de negros favelados da Portelinha, na novela *Duas Caras*, a qual, talvez, seja a que mais possuiu personagens negros em uma novela que não retratava cenários de época (tal como são chamadas, no Brasil, as novelas que retratam o período colonial). Essa novela, contudo, inseriu todas as personagens negras na favela, ignorando os milhões de negros de classe média existentes no Brasil. A Portelinha tinha como líder um personagem branco, interpretado por Antonio Fagundes, confirmando a ausência, nas novelas brasileiras, de líderes negros. Podemos destacar, também, a personagem de Milton Gonçalves, pai corrupto na novela *A Favorita*. Ele, por sua vez, é uma personagem que não sabe lidar com o poder, tendo uma família desestruturada.

O final dos anos 1970 e o início dos anos 1980 constituem um momento em que o debate sobre a questão racial ressurgiu não somente dentro de setores organizados por negros. Também igrejas e partidos políticos inseriam, em suas agendas, as questões ligadas ao racismo como um dos problemas da desigualdade brasileira. Um conjunto de estudos estatísticos, com índices de expectativa de vida, educação e renda constatou, de forma mais sistemática, na década de 1980, os desiguais benefícios alcançados pela sociedade civil brasileira, tendo em vista o distintivo da cor, principalmente durante o milagre brasileiro. Esse período beneficiou a maior parte da população afro-brasileira, considerando que, mesmo aqueles que ascenderam aos ditos "'postos do colarinho branco' sofriam o estigma da cor, procedimento que os acompanhou durante todo o século XX e lhes reservou maiores espaços nos setores mais humildes de trabalho, a troco de menores exigências de qualificação" (ANDREWS, 1998, p. 256). Apesar do debate, o discurso que predominou na mídia brasileira, neste momento, foi o da celebração da posição culturalista da mestiçagem e a suposta cordialidade racial dos brasileiros, ou seja, os princípios básicos da *democracia racial*. Tal conceituação foi sistematizada na década de 1930, com a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, após meio século de debate sobre a degenerescência da sociedade brasileira devido à mistura dos povos. Freyre apresentou esta experiência de forma positiva para a formação da cultura brasileira e, assim, ela se tornaria:

(...) essencial na adoção de políticas que valorizaram a herança miscigenada brasileira. Segundo essa ideologia, a mistura de raças deveria ser positivada em vez de estigmatizada. Os símbolos negros e africanos tornaram-se nacionais: feijoada, o samba e até mesmo algumas práticas religiosas. Isso acontecia ao mesmo tempo em que, nos Estados Unidos e na África do Sul, as políticas governamentais segregavam negros em determinados bairros e regulamentam os casamentos inter-raciais (SILVA, 2006).

O fato da sociedade brasileira não ter adotado práticas discriminatórias a partir de dispositivos legislativos deu origem a uma imagem que, logo, elevou o Brasil à categoria de exemplo no concerto das nações, em detrimento daqueles países que se valiam de práticas segregacionistas, tais como as adotadas nos Estados Unidos e no *apartheid* da África do Sul.

A democracia racial continua sendo, comumente, evocada a fim de caracterizar o Brasil, e destacando ao negro determinadas fronteiras que lhes estão destinadas. D'Adesky (2005) aponta como fatores do enraizamento destes preceitos na sociedade brasileira: a longevidade histórica deste discurso que, além disso, remete a um futuro de igualdade, colocando em evidência algo visível, que é a miscigenação da população brasileira; dificuldade de acesso aos meios de informação, por parte do movimento negro, além da boa receptividade, nos meios de comunicação de massa, dos intelectuais e acadêmicos neofreyreanos.

Nas páginas da mídia impressa, esse lugar fica evidenciado pela constante presença desta camada da população nas áreas do esporte e da música e, em contrapartida, a relativa ausência da movimentação da militância negra em território nacional; dos casos de discriminação racial cometidos individualmente ou pelos meios de comunicação de massa; o surgimento de entidades governamentais dedicadas às relações raciais e às notícias internacionais ligadas ao racismo.

A principal característica do racismo 'à brasileira' é seu caráter dissimulado, ou seja, invisível com análises superficiais, tais como são expressas pela grande mídia e, é a partir da análise crítica da forma de constituição de tais superficialidades que se deve iniciar qualquer trabalho com os meios midiáticos em sala de aula. É necessário, desse modo, avaliar a estrutura de produção da notícia, aqueles temas que presidem ou são selecionados para o trabalho e seu conjunto de enunciados, os quais são representantes de percepções, valores e interesses diversos.

No que se refere ao continente africano, os fatos que se tornaram notícias, por sua vez, referem-se, na maioria das vezes, a massacres, golpes de Estado (Título: *Sudão: viagem sem volta*¹⁰), banhos de sangue, os quais reforçam o imaginário de "África da Fome", "África Tribal", "África das Guerras" (Título: Uganda. Cópia Carbono: Mesma brutalidade derruba sucessor de Idi Amin¹¹) "África", um lugar que

10 VEJA, 17 abril. 1985

11 VEJA, 07 agosto. 1985

não tem jeito (Manchete: África do Sul: Tratamento de choque¹²). As fotografias (quando não relacionadas a esportistas ou músicos) se referem a negros fardados como ditadores, denotando uma dificuldade destes em lidar com o poder, ou seja, ora abusando do poder, ora não conseguindo manter uma suposta ordem¹³.

Os fatos jornalísticos sobre o *apartheid* sul-africano, por exemplo, seguem a lógica jornalística de, ao final da exposição, mostrar as providências que estão sendo tomadas para o alcance desta ‘suposta ordem’, evitando a mobilização popular, tal como é comum, mas, neste caso, a especificidade está em que a capacidade de alcançar tal ordem está nas mãos das autoridades brancas, representadas, sobretudo, por fotografias. Na segunda metade dos anos 1980, com a intensificação da luta mundial contra o *apartheid* sul-africano, tal suposta ordem era manifestada, sobretudo, pela ONU, artistas e/ou celebridades e por sanções de entidades governamentais à África do Sul, desconsiderando a movimentação negra em território sul-africano.

Na segunda metade da década de 1980 e início da década de 1990, a África do Sul teve como principal ponto de discussão o aumento do massacre de negros pela polícia e aumento da repulsa mundial contra o *apartheid*, devido à intensificação da mobilização negra em virtude da ineficácia de uma Nova Constituição, que se mostraria como útil para diminuir as críticas internacionais, mas que em nada mudou o segregacionismo entre brancos e negros. A onda de manifestações contra o regime recebeu o comentário de Eric Nepomuceno, ex-editor de assuntos internacionais do Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão que, em 1982, já sem a censura prévia nos meios de comunicação, vivenciou a implantação de medidas restritivas no sentido de “suspender a insistência no noticiário sobre mortes e negros na África do Sul. Havia, inclusive, uma carta do embaixador sul-africano à direção do Globo”, Segundo Nepomuceno:

Tentei argumentar que a função do embaixador era essa, e que minha função era noticiar aqueles massacres rotineiros. Disse que a insistência era de quem matava e não de quem noticiava. Resumo da conversa: ‘ Pois é, mas são ordens lá de cima’. E o que era esse ‘lá de cima’: ordens divinas? Então por que Deus não mandava a polícia branca da África do Sul parar de matar negros sul-africanos (NOVAES, 1991, p. 207).

Pode-se, assim, fazer em sala de aula uma análise das ambiguidades do sistema internacional tendo em vista a lógica econômica, tal como evidenciado por um leitor¹⁴ que, na seção Cartas, chama atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que eram denunciados os massacres de negros se fazia a propaganda da cidade sul-africana, Cidade do Cabo. O anúncio salienta “EM APENAS SEIS HORAS DE AVIÃO VOCÊ ENTRA NUM MUNDO NOVO E FASCINANTE. CIDADE DO CABO”¹⁵.

12 VEJA, 31 julho. 1985, p. 48-49

13 VEJA, 12 abril. 1989

14 VEJA, 14 agosto. 1985, p. 13

15 VEJA, 14 agosto. 1985, p. 61

Em entrevista à Revista Veja, no dia 07/08/1985, Breyten Breytenbach, identificado pela revista como um dos raros brancos sul-africanos a se opor ao *apartheid*, em entrevista “pingue pongue” a Paulo Moreira Leite, ao ser interrogado a respeito da forma como se poderia viver sem o *apartheid* na África do Sul, declarou que não haveria, naquele país, nem integração, como nos Estados Unidos, nem convivência como a que existe no Brasil. Para Breytenbach, haveria um governo da maioria, com necessidade de garantias para a minoria branca. Perante tal resposta, o entrevistador parte para uma próxima questão, ignorando, ao menos na parte transcrita pela revista, o que seria esta tal ‘convivência’, já que esta, de acordo com o universo simbólico da sociedade brasileira, remete aos aspectos da convivência harmoniosa, significativa, da chamada democracia racial. Entretanto, esse momento era de forte questionamento destes aspectos, tanto por parte dos estudos acadêmicos, quanto pela militância negra e pelas entidades civis, que se reagimentavam. Contudo, ao silenciar a respeito da resposta dada, Moreira Leite nos induz a crer que ele compartilha da crença em tais premissas.

Assim, torna-se essencial a apresentação, aos alunos, do processo de produção jornalística, como são produzidas as notícias, o que é pauta, fato jornalístico e não jornalístico, quais as fontes dos jornalistas, a relação entre publicidade e jornalismo, os temas selecionados para o trabalho. Após apresentar esta estrutura, fazer um trabalho de análise de discurso e as representações que podem ser evocadas, comparando com outros jornais e, sobretudo, outras fontes de informação a fim de destacar qual foi o ponto de vista que aquele meio de comunicação utilizou para escrever suas reportagens, seus artigos.



2. A IMAGEM ESTEREOTIPADA DO NEGRO NA MÍDIA: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Renata Pereira da Silva

Este trabalho é uma reflexão sobre o impacto das imagens veiculadas na mídia no fortalecimento do preconceito racial. A relevância desta reflexão para nós, educadores, está no fato de, especialmente as telenovelas, atingirem a grande massa, tendo como parte significativa do público crianças e adolescentes que acabam por interiorizar os conceitos preconizados e a difundi-los em sala de aula.

Por mais que se diga que no Brasil não há preconceito racial, e as pessoas neguem que tenham algum tipo de preconceito, o que vemos na mídia é o reforço de imagens negativas e estereotipadas da população negra. Podemos citar, como exemplo, a novela da emissora Globo “Negócio da China”, na qual a atriz Zezé Barbosa interpretava uma balconista de padaria, que fazia “corpo mole” por ter caído nas graças do patrão português; tinham um filho que ele não assumia e mantinha em segredo. A novela reforçou os estereótipos de que a mulher negra só serve para uma noite, uma diversão, é sedutora e destruidora de lares, ingrata por não reconhecer a ajuda que recebeu da patroa à qual traiu, sem contar o fato de ocupar a retórica função de empregada.

Temos tido alguns avanços, com atrizes e atores negros representando papéis de empresários, como na novela da Globo “A Favorita”, que tinha o personagem Romildo Rosa, representado por Milton Gonçalves, que era um político e empresário muito rico. Um segundo exemplo é a atriz da Rede Globo, Thaís Araújo, que foi protagonista da novela “Da Cor do Pecado”. No entanto, analisando criticamente essas novelas e esses personagens, mesmo tendo papéis mais importantes nas tramas, a imagem passada não era das melhores: Romildo de “A Favorita” era bem sucedido, mas era um político corrupto, odiado pelos filhos em razão do seu caráter, desleal, só pensava em tirar vantagem; traiu a mulher e teve um filho com uma amante. No final, para salvar a vida da filha, confessa seus crimes, fica pobre e recebe o perdão de todos. A filha de Romildo, que só pensava em sexo e dinheiro, passou a vender cachorros-quentes; enquanto o filho, que, em muitos capítulos apareceu bêbado, criou um “banco do povo”; cada um foi ocupando os lugares do imaginário brasileiro para os negros e negras. No caso da novela “Da Cor do Pecado”, a protagonista e heroína adotava uma postura de passividade e vitimização, características ligadas a sua extrema bondade.

Reconhecendo que os meios de comunicação são reflexos do que existe na sociedade, é necessário ir além da estética branca e incluir outras estéticas, como a dos negros e a dos índios, que fazem parte da sociedade brasileira.

A partir de 1988, respondendo a reivindicações da população negra, por meio de atividades mais reflexivas e críticas que marcaram o cenário da Abolição da Escravatura, a mídia brasileira começou a tratar da questão étnico-racial. O país se encontrou frente à questão do

racismo, que até então fazia questão de negligenciar. Antes, os afrodescendentes só apareciam nos jornais e revistas em determinados temas, como o futebol e o samba, e na seção policial. A partir desta data, houve mais espaço para falar de racismo e desigualdade, mas também de promoção da igualdade racial.

No entanto, há ainda muita manipulação das informações. Principalmente quando os movimentos de defesa da igualdade racial estão em evidência, como um ato camuflado, voltam as novelas de época, mostrando que tudo já foi pior, até os brancos libertarem os negros e a escravidão acabar. São exemplos a reapresentação de algumas telenovelas como “Sinhá Moça” e “Cabocla” na Rede Globo e “Xica da Silva” no SBT, no momento em que se discutem políticas de ação afirmativa.

Não há dúvidas de que a mídia influencia e forma opiniões, dita regras, pensamentos, condutas e modelos. Os comerciais de beleza, as formas de noticiarem fatos e acontecimentos podem promover ou reforçar a desigualdade e a discriminação racial. Na maioria das vezes, as notícias evidenciam e caracterizam os negros de forma negativa, como ladrão, assassino, “favelado”, criminoso, culpado.

Há grande necessidade de se trabalhar com conceitos mitificados pela mídia nas telenovelas no sentido de mostrar, por meio de fatos históricos, o valor da diversidade racial, mostrar que os afro-brasileiros têm história e luta.

E a escola, o que tem a ver com isso?

Com toda essa influência negativa da mídia, a escola tem uma função social de reverter este cenário, propiciando a valorização da cultura africana, oferecendo conhecimento histórico-cultural que supere os preconceitos e promova a reflexão crítica. Nossos educandos precisam saber diferenciar fatos e mitos, refletindo sobre os assuntos e sendo capazes de questionar de maneira crítica o que assistem, criando seu próprio conceito e opinião, desvinculando-se de estereótipos e da manipulação da mídia.

Como dito anteriormente, a mídia forma opiniões, conceitos e pensamentos e atinge grande parte da população que tem, na TV, uma forma de distração. Parte destes espectadores é formada por crianças que, quando chegam à escola, reproduzem os preconceitos (apelidos, piadinhas etc.) aprendidos na TV.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para implementação da Lei 10.639/2003, o MEC considera que o reconhecimento da diversidade requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, de forma a superar as desigualdades raciais presentes na educação e na sociedade. Sabemos que a eliminação do racismo não depende apenas do processo educativo escolar, mas a escola e os outros espaços de construção de conhecimentos, imbricados, podem definir novas formas de relações entre os diversos grupos étnico-raciais.

Renata Pereira da Silva é graduada em Artes (Licenciatura) e educadora da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

3. RECURSOS VISUAIS FORTALECEM A IMAGEM DE UM POVO

Elza Maria de Oliveira

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a somatória de pretos e pardos representa atualmente 49% da população brasileira. A Lei Áurea, que aboliu a escravidão no país há 120 anos, não livrou o negro de estar à margem da sociedade brasileira. Ainda hoje está reservada para esta parcela da população, que construiu a economia do Brasil, a base da pirâmide social. A maioria de negros e negras não têm acesso a direitos básicos como saúde, emprego e moradia. E não é só isso: boa parte da sociedade não está preocupada em reconhecer a influência da cultura africana na cultura brasileira, e a nega constantemente, passando a imagem de um Brasil branco.

Quando se abre um livro didático na sala de aula, o negro não está representado como ser integrante de um núcleo familiar. Ele está lá como escravo sofrido e não como membro de um povo, que lutou e resistiu à escravidão. Os meios de comunicação também contribuem para alijar o negro do processo de crescimento, mostrando-o como bêbado, político corrupto ou empregado subalterno. No caso das atrizes negras, na maioria das vezes elas aparecem como empregadas domésticas, trajando uniformes curtos, que funcionam como atração sexual. Igualmente em folders e outros materiais de divulgação, muitas vezes, a imagem do negro é preterida.

Queremos neste texto ressaltar a importância de uma imagem bem construída para fortalecer povos de qualquer etnia, bem como propiciar sua autoestima.

As imagens que permeiam o cotidiano da sociedade, sejam em fotografias, revistas, programas de televisão, outdoor e propagandas de produtos comerciais, nos remetem a uma questão fundamental e crucial para a população negra, que deveria se perguntar: por que eu uso esse ou aquele produto no meu dia a dia, se o que vejo é propaganda direcionada inteiramente à população branca? Por que o pessoal de marketing não insere consumidores negros em seus comerciais?

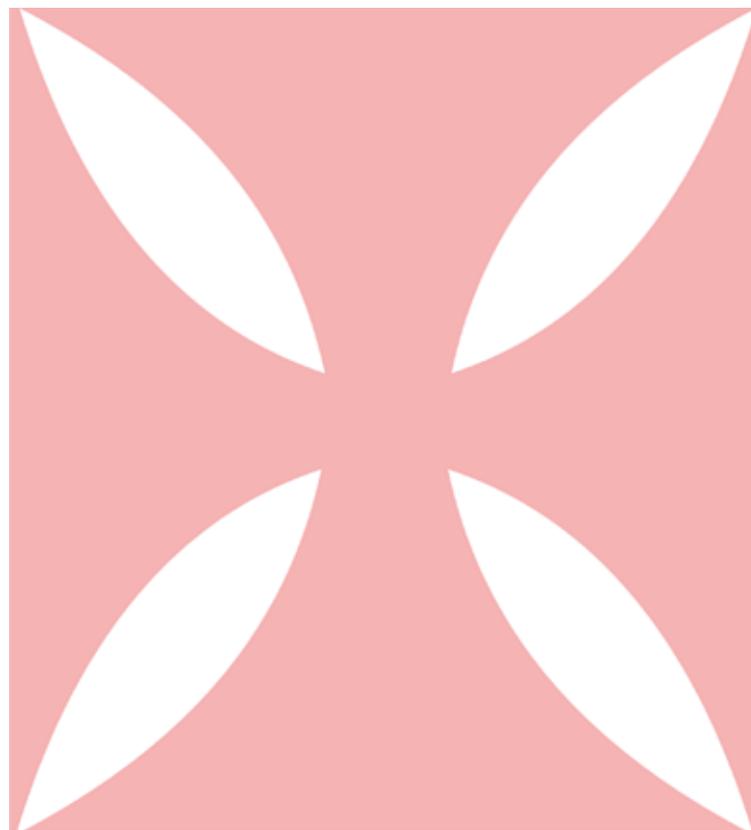
Hoje, vemos que cerca de 90% das propagandas e programas televisivos são inteiramente direcionados à população branca, com adjetivos que valorizam e dão identidade àqueles que pertencem a este grupo. E o consumidor negro?

Sabemos que as desigualdades raciais e econômicas de nosso país impuseram à população negra poder de compra inferior ao da população branca. Negros e negras têm salários inferiores, dificuldades de acesso às melhores escolas, menores oportunidades de obter bons empregos, mas ainda assim não deixam de ser consumidores(as).

Recentemente, chamou-me atenção o outdoor de colégio particular, exposto na região onde moro. A imagem trazia seis jovens mulheres brancas, metade delas loiras. Ainda que a maior parte da população negra não tenha recursos financeiros para matricular seus(suas)

filhos(as) num colégio ou cursinho particular, isto não significa que a propaganda deva ser direcionada, exclusivamente, para a população branca. Por que, no outdoor citado, não foi incluída sequer uma jovem negra? O fato de se ver em distintas posições e imagens, ainda que numa propaganda de consumo, é importante para que a população negra também se veja como merecedora de uma boa educação, de bons produtos e de ocupar diferentes espaços, não estigmatizados.

Acreditamos que as imagens podem reforçar estereótipos, mas também podem contribuir para a mudança de olhar quando oferecem uma reflexão sobre novas possibilidades, quando desperta o sonho e o desejo de mudança. Se a população negra não se vê representada nos meios de comunicação, pode continuar achando que é minoria ou que não é capaz, ou pior ainda, acreditar que, para se realizar, deva embranquecer.



Elza Maria de Oliveira é educadora da Rede Municipal de Guarulhos, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.

IV - COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

1. EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO COMBATE AO PRECONCEITO

Mônica Borges de Oliveira

Diante das mudanças nas relações sociais contemporâneas e a atual necessidade de resgatar a identidade do cidadão do mundo como um ser atuante no enfrentamento das desigualdades sociais e étnicas, o Centro Educacional do SESI Guarulhos propôs um trabalho com os adolescentes dos ciclos III e IV do Ensino Fundamental voltado para a promoção da igualdade social e racial. Essa preocupação se mostrou crescente dentro da instituição que propôs o trabalho e incentivou os projetos estabelecidos dentro da Unidade Escolar. Os analistas também deram destaque no curso de formação para professores com atividades voltadas para o enfrentamento do racismo na escola, o que ajudou na elaboração de novas propostas para trabalhar um assunto que, a princípio, parecia tão delicado e que, segundo Gomes (2005), é de fundamental importância também na formação dos professores.

A preocupação de parte dos professores, ao contrário do que a maioria das pessoas acredita, não é abordar ou não o tema do racismo, mas sim “o como” trabalhar com uma questão que está intimamente ligada às nossas representações e aos nossos valores sobre o negro (Gomes, 2005). Segundo a última pesquisa de opinião, os brasileiros acreditam que os negros ainda possuem grande dificuldade nas relações de trabalho devido à discriminação racial, mas a maioria dos entrevistados também acredita que o racismo diminuiu. Situação um tanto quanto contraditória é discutida por Ney Lopes em seu artigo para o *Le Monde Diplomatique Brasil*, intitulado “Eu, Negro”:

“Nós somos aqueles para quem, fora do entretenimento, não há salvação! E, mesmo nos palcos e nas arenas esportivas, cada vez somos menos do que já fomos. Mesmo assim, com a força dos Ancestrais e dos Orixás, falamos, cantamos e escrevemos, denunciando o racismo deste país tão simpático quanto mentiroso.”

Parece ser difícil para a maioria dos profissionais da educação elevar a autoestima de nossos jovens dentro de uma sociedade que prega que tudo que vem do negro ou da descendência africana é ruim ou inferior, como pregavam nossos colonizadores e que parece, por muitas vezes, ainda estar presente nas atitudes de muitas pessoas. Dentro desse contexto, muitos de nós nem nos reconhecemos como parte do problema, assim como nossos adolescentes não se aceitam ou simplesmente não querem discutir o assunto e preferem continuar fingindo que o problema não existe e que todos são “simpáticos”.

Os jovens são a parcela da sociedade que mais sente o quanto é difícil superar os mecanismos de discriminação. E é dentro da escola, no convívio com a diferença, no limiar da juventude que não mede palavras, que acabam conhecendo o lado mais sombrio do preconceito.

Pensando nessas e em outras situações de discriminação, é que nasceu um projeto com o objetivo de aproximar os alunos do problema do racismo e da discriminação dentro da escola. Esperávamos que nossos alunos tivessem a oportunidade de compartilhar dessas

experiências com a sociedade da qual fazem parte, como também promover uma mudança de atitude diante das diferenças que são tão próprias da escola.

Para que o projeto obtivesse êxito, contamos com a colaboração de professores de várias áreas e com a auxiliar docente que já desenvolvia outros projetos voltados para a prática da cidadania e solidariedade. O projeto foi desenvolvido com metodologias diferentes para cada ciclo. Os professores puderam trabalhar dentro da sua disciplina assuntos relacionados ao projeto, mas de formas diferenciadas. Para o ciclo III, faixa etária de 11 a 13 anos, trabalhamos com a dinâmica da diversidade em que os professores faziam perguntas relativas às características sociais ou hábitos dos alunos e estes deveriam se posicionar de um lado ou de outro, de acordo com a própria escolha. A última pergunta, porém, fazia com que todos os alunos se colocassem no centro da sala, reconhecendo-se como iguais. Também foram trabalhadas, com esse ciclo, interpretação de músicas e imagens de situações que demonstravam a diversidade.

No ciclo IV, faixa etária de 14 e 15 anos, foram feitos debates sobre o papel do cidadão e as questões relacionadas ao *Apartheid*¹⁶, a colonização e a escravidão. Nesse processo foram utilizados diversos artigos de jornais e revistas, além do poema “Navio Negroiro”, de Castro Alves, especialmente o trecho “Tragédia no Mar”.

Foram trabalhadas nos dois ciclos três atividades. A primeira atividade estava voltada para um estudo dos problemas gerados pelo *bullying* dentro da escola e as diversas formas de combater essa prática. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a preocupação das instituições públicas com relação ao problema, através do estudo do projeto de lei do deputado estadual Paulo Alexandre Barbosa, que obriga as escolas públicas e privadas a adotarem medidas preventivas de combate ao *bullying*.

O Bullying, palavra de origem inglesa, é a prática de violência física e psicológica, intencional, repetitiva e sem motivação evidente. Pode ser praticada por um indivíduo (bully) ou grupos contra uma ou mais pessoas para intimidá-la ou agredi-la. Entre os exemplos de bullying estão a humilhação, como a colocação de apelidos pejorativos e a grafitação com expressões depreciativas, atos de discriminação racial ou da origem social dos alunos. E há ainda o cyberbullying, que é a inserção de mensagens ofensivas em comunidades de relacionamento virtual, como blogs e Orkut. A lei contempla os educadores, que também são vítimas desse tipo de violência.

Os alunos e alunas pesquisaram situações de Bullying em reportagens de jornais, revista e sites e montaram um painel com o resultado do trabalho. Juntamente com esse trabalho os(as) alunos(as) puderam participar de outra atividade de interação social em que poderiam, no horário de intervalo, apresentar coreografias de vários estilos musicais. Nesse momento presenciamos de perto o preconceito racial em uma situação de conflito entre os alunos. Tivemos a oportunidade de discutir essas questões que estavam diretamente ligadas às relações estabelecidas entre alunos dentro da escola. Percebemos que o fato de estabelecer algumas formas de repreensão ao *bullying* fez

16 É uma palavra de origem *afrikaans*, adotada legalmente em 1948 na África do Sul para designar um regime político segundo o qual os brancos detinham o poder e os povos restantes eram obrigados a viver separados destes, de acordo com regras segregacionistas. Este regime foi abolido em 1990.

com que realmente alguns alunos se manifestassem. Quando colocamos os alunos de frente com o problema e a situação passa a ser sentida na pele, percebemos o quanto a questão é urgente dentro dessa faixa etária.

Outra atividade desenvolvida foi a interpretação e discussão do filme “Escritores da liberdade” (Freedom Writers, EUA, 2007) que conta a história de uma jovem professora, Erin (interpretada por Hilary Swank), que entra como novata em uma instituição de Ensino Médio, a fim de lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de adolescentes considerados “turbulentos”, inclusive envolvidos com gangues. Ao perceber os grandes problemas enfrentados por tais estudantes, a professora Erin resolve adotar novos métodos de ensino, ainda que sem a concordância da diretora do colégio. Para isso, a educadora entregou aos seus alunos um caderno para que escrevessem, diariamente, sobre aspectos de suas próprias vidas, desde conflitos internos até problemas familiares. Ademais, a professora indicou a leitura de diferentes obras sobre episódios cruciais da humanidade, como o célebre livro “O Diário de Anne Frank”, com o objetivo de que os alunos percebessem a necessidade de tolerância mútua, sem a qual muitas barbáries ocorreram e ainda podem se perpetrar. Com o passar do tempo, os alunos vão se engajando em seus escritos nos diários e, trocando experiências de vida, passam a conviver de forma mais tolerante, superando entraves em suas próprias rotinas. Assim, eles reuniram seus diários em um livro, que foi publicado nos Estados Unidos em 1999.

O filme “Escritores da Liberdade” merece ser visto com apreço, sobretudo pela sua ênfase no papel da educação como mecanismo de transformações individuais e comunitárias. Com essas considerações, vê-se que a educação, como já ressaltaram grandes educadores da estirpe de Paulo Freire, tem um papel indispensável no implemento de novas realidades sociais, a partir da conscientização de cada ser humano como artífice de possíveis avanços em sua própria vida e, principalmente, em sua comunidade (VALIS, 2007). Essa situação descrita no filme trouxe muitas situações reais para os nossos alunos e enriqueceu o debate do direito ao conhecimento como um bem maior, principalmente no combate à desigualdade social.

Ao final dessas atividades, os alunos produziram textos respondendo as seguintes questões:

- O que é preconceito?
- O que é racismo?
- Como podemos enfrentar o preconceito e o racismo?

A maioria dos textos trazia exemplos que mais pareciam relatos de situações vividas por eles e que, em alguns casos, eram enfrentadas com a mesma agressividade recebida. Em outros relatos aparecem, como forma de enfrentamento, os recursos legais da justiça ou aquelas estabelecidas dentro das instituições. De uma maneira geral, os alunos acreditam que o preconceito e o racismo estão muito presentes na escola e devem ser combatidos.

Esse projeto, embora seja uma experiência ainda muito pequena do que deva ser o papel da escola no combate ao racismo, mostrou alguns caminhos e direções para a equipe escolar, e pôde desenhar novas estratégias e ações.

Segundo Paulo Freire (1996) “(...) ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.”.

Temos consciência de que ensinar pode ser fácil, difícil é fazer e mudar conceitos e atitudes. E esse deve ser o desafio diário de cada um de nós educadores.



Mônica Borges de Oliveira é professora do ensino fundamental na rede SESI e na Prefeitura Municipal de Guarulhos e leciona a disciplina de Geografia (Natureza e Sociedade) nos ciclos III e IV da Educação de Jovens e Adultos.

Vale a pena conferir

Filme: “Mississippi Burning”

Educadoras: Rita de Cássia Silva Araújo

Sinopse: Mississippi, 1964, Rupert Anderson (Gene Hackman) e Alan Ward (Willem Dafoe), dois agentes do FBI, investigam a morte de três militantes dos direitos civis em uma pequena cidade onde a segregação divide a população entre brancos e negros e a violência contra estes é uma tônica constante.

A partir do filme, é possível desenvolver em sala de aula:

1. Debate sobre o significado das palavras “preconceito”, “raça” e “etnia”;
2. Orientação de pesquisa sobre:
 - Origem do preconceito racial nos EUA;
 - A KU KLUX KLAN;
 - Preconceito racial no Brasil;
 - A existência de ONGs que lutam contra a discriminação e o racismo;
 - Levantamento de dados sobre discriminações sofridas pelos(as) educandos(as), refletindo sobre quais foram as atitudes tomadas.

2. MÚSICA: UM INSTRUMENTO DE DENÚNCIA

Rita Lacerda Daniel Sugigan

Sinai de Almeida Ribeiro

Os temas *preconceito*, *discriminação* e *racismo*, apesar de estarem diretamente relacionados a injustiças sociais, muitas vezes suas manifestações passam despercebidas em nosso cotidiano. Este texto propõe a abordagem destes temas através da música.

Os povos africanos, no século XV, foram arrancados do seu continente pelos europeus, que utilizaram várias estratégias para eliminar a cultura africana, mas não conseguiram. Um dos sinais de perpetuação da cultura africana entre nós é a religião. O Candomblé, por muitos anos, proibido pelos senhores de escravos, resistiu até os nossos tempos, enquanto expressão religiosa e influenciou vários estilos musicais como o samba que, para alguns autores, teria origem no verbo “Kusamba” que em Kimbundo¹⁷ significa rezar, orar, celebrar, abençoar.

Sugerimos levar para a sala de aula a história do samba, as letras e a biografia de vários cantores e compositores, como forma de discutir a discriminação, mas também como forma de valorizar a cultura negra. Sugerimos conhecer a história de Tia Ciata e de Elizeth Cardoso. Um ícone musical que também pode ajudar a refletir sobre a questão racial é Bob Marley¹⁸, que pregava irmandade e paz para toda a humanidade, tendo algumas de suas músicas premiadas com medalha de Paz do Terceiro Mundo pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Uma terceira possibilidade de levar o debate racial para a sala de aula é o RAP, sigla de Rhythm and Poetry, ou seja, ritmo e poesia. O RAP é uma das linguagens do movimento Hip Hop, que foi iniciado no final da década de 1960, nos Estados Unidos, como reação aos conflitos sociais e raciais. No Brasil, o movimento Hip Hop foi adotado, sobretudo, pelos jovens negros e pobres das periferias das cidades grandes, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Porto Alegre e Curitiba.

Para integrantes do Movimento Hip Hop, este seria a única ou a principal forma de a periferia ou de os guetos expressarem suas dificuldades, protestarem e denunciarem as desigualdades e a violência.

Veja um trecho da música *Negro Drama*¹⁹ do grupo Racionais MC's:

17 Kimbundo é uma das línguas bantu, mais faladas em Angola. Sugerimos consultar o site www.acordacultura.org.br para conhecer outras palavras de origem africana presentes em nosso vocabulário.

18 Acesse <http://educacao.uol.com.br/biografias> e conheça a biografia de Bob Marley e ouça suas músicas.

19 A música *Negro Drama* faz parte do álbum “Nada como um dia após o outro dia”.

*Negro drama,
Entre o sucesso e a lama,
Dinheiro, problemas,
Inveja, luxo, fama.*

*Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida, a chaga,
A procura da cura.*

*Negro drama,
Tenta ver
E não vê nada,
A não ser uma estrela,
Longe meio ofuscada.*

*Sente o drama,
O preço, a cobrança,
No amor, no ódio,
A insana vingança.*

*Negro drama,
Eu sei quem trama,
E quem tá comigo,
O trauma que eu carrego,
Pra não ser mais um preto fodido.*

*O drama da cadeia e favela,
Túmulo, sangue,
Sirene, choros e vela.*



Este texto relata de forma explícita o racismo e o preconceito vividos pela população negra. Nós, educadores e educadoras, não podemos silenciar, não podemos nos omitir.

Outro exemplo é o cantor Edson Gomes²⁰. Suas músicas falam sobre os marginalizados que estão nas favelas, barracos, buracos e morros. Nessa abordagem podemos abrir um leque de discussões sobre a responsabilidade das autoridades e de cada um de nós no enfrentamento das desigualdades. Em uma de suas músicas, o cantor questiona: *“Quem vai pagar por cada homem chicoteado? Quem vai pagar por cada homem morto inocentemente? Quem vai pagar pelo tempo perdido?”*.

Nós, educadores e educadoras, não podemos mais perder tempo. Podemos contribuir para que a população negra viva de forma digna e orgulhe-se de sua história. Cada um de nós pode fazer algo para a mudança de atitudes. Esse é um caminho que já está sendo percorrido na educação, porém não atinge a maioria dos educadores. Façamos a nossa parte!

Rita Lacerda Daniel Sugigan é educadora da Rede Municipal de Guarulhos e graduada em Geografia.

Sinai de Almeida Ribeiro é educadora da Rede Municipal de Guarulhos e graduada em Pedagogia.

20 Edson Gomes compõe e canta reggae. Sua discografia: 1988 - Reggae Resistência; 1990 – Recôncavo; 1992 - Campo de Batalha; 1995 - Resgate Fatal; 1999 – Apocalipse; 2001 - Acorde, Levante e Lute

3. VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA: UMA FORMA DE SUPERAR O RACISMO

Fátima Izabel Ferreira da Costa Belcorso

Se falar das desigualdades é um importante recurso pedagógico para superar a omissão e a negligência diante da discriminação racial, igualmente importante é valorizar e identificar a herança africana na cultura brasileira, como é garantido por leis, como a Lei 10.639/2003.

Este artigo pretende estimular os educadores e educadoras a pesquisarem e ampliarem seus conhecimentos sobre a contribuição deixada no Brasil pelos negros e negras africanos. Acredito que, desta maneira, os(as) afro-descendentes receberão o tratamento igualitário que merecem.

Para dar início a um trabalho diversificado em sala de aula, pesquisei algumas informações importantes e interessantes sobre a cultura africana que compartilho neste texto:

Muitas cores e texturas

O colorido geométrico dos tecidos é uma das riquezas trazidas da África e incorporada a nossa cultura. Em diferentes países do continente africano, as fibras vegetais são amplamente exploradas para a elaboração de diferentes produtos, incluindo a manufatura de tecidos com diferentes espécies de algodão e fibras oriundas de folhas.

Aproveitamento total

Do baobá são aproveitados desde as raízes, passando por folhas, frutos e sementes, até o pólen das flores. Com um material da parte interna da casca do tronco da árvore, fabricam-se cordas, cestos, redes e tecidos.

A arte das máscaras

A máscara, acessório utilizado para cobrir o rosto, pode ter diversos propósitos: a) lúdicos, como quando utilizadas em bailes de máscaras, carnaval e corridas; b) religiosos, para proteção, adorno em cerimônias de casamento, iniciação e cura; c) artísticos, para decoração. Considerada por diversas comunidades como símbolo sagrado, pela crença de que há uma divindade presente em cada uma

delas, é um objeto geralmente de madeira, e quem a utiliza pode se tornar outra pessoa. Tal processo de transformação é apreciado por diferentes culturas, na maioria dos rituais, para simbolizar os ancestrais e as divindades. O objeto também facilita a identificação de qualquer família ou clã. Algumas são criadas para assegurar colheitas férteis, enquanto outras representam a vida da pessoa, desde a infância até o momento do enterro.

Instrumentos musicais

A influência da música africana na cultura sonora brasileira é visível, principalmente nos instrumentos de percussão, como atabaque, afoxé, tamborim, agogô e ganzá. Há também os de corda, como a rabeca e o berimbau, um dos símbolos da capoeira.

Culinária

Dois aspectos podem ser observados em relação à influência africana na culinária brasileira: o modo de preparar e temperar os alimentos e a introdução de ingredientes. Escravizada no Brasil, a população africana teve que improvisar com os ingredientes disponíveis; incorporaram à gastronomia os animais a que tinham acesso, como tatus, lagartos, cutias, capivaras, preás e caranguejos preparados nas senzalas. Já os ingredientes trazidos para o Brasil, durante a colonização, constituem hoje, importantes elementos da cultura brasileira. Vieram da África, entre outros: o coco, a banana, o café, a pimenta malagueta e o azeite de dendê, o inhame, o quiabo, o gengibre, o amendoim, a melancia, o jiló. O acarajé, maior símbolo da cozinha afro-brasileira, mistura feijão fradinho, azeite de dendê, sal, cebola, camarões e pimenta. A popular pamonha de milho, por sua vez, origina-se de um prato africano: o açaçá.

Na língua

A influência africana no Português do Brasil advém principalmente do iorubá falado pelos negros e negras vindos da Nigéria e do quimbundo angolano. A contribuição africana pode ser percebida em nosso vocabulário, em palavras como *caçula*, *moleque*, *samba* e muitas outras.

Esta foi uma breve exposição das heranças africanas no Brasil, marcando sua influência até os dias de hoje que de tão presentes em nossa vida, nem sempre as percebemos.

Fátima Izabel Ferreira da Costa Belcorso é educadora da Rede Municipal, graduada em Pedagogia, com complementação em Supervisão e Orientação Vocacional.

4. COMO CONTRIBUIR PARA A SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL

Maria de Lourdes Paradinha Sampaio

Segundo o dicionário Cegalla, “preconceito é uma opinião ou conceito formado antecipadamente, sem a maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida; intolerância com relação a raças, credos”.

O conceito acima definido nos remete, imediatamente, à ideia associada ao preconceito social e à figura do negro, ainda que, no Brasil, outros povos, culturas ou etnias se insiram no mesmo cenário. Uma justificativa é o fato de, apesar de a população negra ser de grande número em nosso país, pouco aparece como protagonista, diferentemente de outras lideranças sociais como os grupos indígenas que estampam manchetes de jornais, lutando por suas terras ou pelo reconhecimento de seu povo, suas culturas e origens.

Além disso, podemos analisar a questão do preconceito racial pelo viés da desigualdade social. Recentes estatísticas ou pesquisas divulgadas nas mais diversas áreas nos apresentam dados que indicam a desigualdade educacional entre brancos e negros. Os negros raramente ocupam os “primeiros lugares” nas escolas, nas áreas tecnológicas, no campo da medicina e outras áreas consideradas nobres, como cargos de chefia em grandes empresas. Quando acontece o fato de uma pessoa negra chegar a um posto de destaque, como resultado de investimento e luta por seus direitos, são vistos como raridade. A impressão que temos é que os brancos fazem questão de mostrar: *“Tá vendo? Eles também conseguem! Basta se esforçar! Ele conseguiu. E os demais? Por que não se esforçam?!”* Não se discutem as desigualdades e os processos que dificultam o acesso aos direitos em razão do pertencimento a um grupo étnico-racial.

A maioria dos negros continua ocupando os lugares mais humildes: carregador, doméstica, cozinheira, gari e outros. Outras vezes, em razão do porte físico, são indicados como seguranças, para impressionar.

Qual é a nossa responsabilidade em mudar este contexto? Será que não está na hora de contribuirmos para que a população negra tenha sua importância reconhecida pela sociedade? Terão, sempre, que se valer de “cotas” para conseguir algo? Somos incapazes de dar oportunidades iguais para brancos e negros desde o nascimento? Como garantir condições de igual para igual, entre brancos e negros, considerando unicamente suas capacidades?

É lamentável que pessoas tenham que se valer de leis para mostrar que são gente, com capacidades e iguais, independentemente da cor da pele.

Nós, educadores(as), podemos contribuir divulgando o patrimônio histórico e cultural e imagens positivas das realidades e sociedades africanas. Apesar de não termos aprendido sobre o tema em nossa formação no magistério ou na faculdade, cabe a nós estudar, nos atualizar e aprender junto com a comunidade sobre as características mais complexas do continente africano. Devemos trabalhar para que nossos

alunos, pais e mais educadores deixem de lado o estereótipo de que, da África, só vinham os escravos para fazer o serviço braçal. O que mais havia naquele continente?

Nossos estudantes, brancos e negros, têm o direito de conhecer a contribuição dos afro-descendentes para o Brasil na cultura, na música, no cinema, na TV, na magistratura, no esporte, no governo, na engenharia etc. Nomes como Gilberto Gil, Chico César, Camila Pitanga, Rute de Souza, Joaquim Benedito Barbosa Gomes, Edson Arantes do Nascimento, Nelson Mandela e outros tantos outros precisam ser do conhecimento de todos.

Esse processo é longo, mas necessário. Não podemos permitir que a cultura afro-brasileira seja tratada como uma febre momentânea. É necessário incluí-la definitivamente no patrimônio cultural da humanidade.

Portanto, desde a Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA (Educação de Jovens e Adultos), devemos atuar na construção da identidade nacional, que não exclua qualquer contribuição cultural. Cabe à escola mostrar o continente africano como começo da humanidade, de onde surgiram os homens e as mulheres que habitam nosso planeta e apresentar a importância da luta dos negros para a história mundial. A metodologia adotada deve favorecer a participação de todos e a expressão de dúvidas e angústias. Por meio de pesquisas e dados concretos, deve-se quebrar estigmas e estereótipos. Podemos contribuir para que todos se orgulhem de suas ancestralidades, percebendo que a diversidade não é um problema, mas é a expressão da herança cultural entre os povos.

5. O CAMALEÃO - Relato de Prática

Patricia Angélica Ferreira

Nós educadores(as), estamos sempre nos questionando sobre como trabalhar a igualdade racial ou social em sala de aula. Este breve relato pretende apresentar uma experiência bem sucedida. Trata-se de uma adaptação do livro “Bom dia todas as cores” (Ruth Rocha) que, em resumo, conta a história de um camaleão que vive mudando de opinião e de cor, para agradar aos outros.

A escolha do livro se baseou, também, no fato do camaleão ser um réptil de maior concentração de espécies no continente africano, especialmente na região do deserto do Saara (Argélia, Burkina Faso, Chade, Egito, Líbia, Marrocos, Saara Ocidental, Mauritânia, Mali, Níger, Senegal, Sudão, e Tunísia) e na ilha de Madagascar.

É dessa forma que demos início ao tema, apresentando estes países da África para os educandos. Em seguida deu-se a construção de fantoches e de cenário para representar a história.

Refletimos, então, com as crianças, sobre os seguintes temas:

- As diferenças de etnias, povo e cultura como um valor e não como um problema;
- A importância de nos aceitarmos, gostarmos de nos mesmos;
- A necessidade de respeitarmos e aceitarmos os outros como são.

Foram desenvolvidas outras atividades:

- Música: ritmo, vocalização, atenção;
- Brincadeira: lateralidade, espacialidade, coordenação motora, sociabilidade, respeito a regras e comandos.

O grupo respondeu de forma animada à proposta; a conversa se prolongou, surgindo a ideia de produzir uma peça teatral, que foi apresentada na Festa das Nações, no Centro de Educação Municipal Adamastor, e fomos elogiados pelo domínio do conteúdo.

Foi muito gratificante! Além de conseguirmos atingir os objetivos com as crianças, trabalhamos de forma multidisciplinar, promovendo a integração de todos os docentes da escola para continuidade deste projeto, com a participação do Grupo de Flautas do professor da escola.

A partir desta atividade estão sendo organizados outros textos, filmes, músicas, jogos e brincadeiras, dando continuidade ao trabalho,

em sala de aula. Este caminho metodológico foi escolhido como forma de envolver os educadores e educandos, inserindo o tema no projeto político-pedagógico da escola. Nosso intuito é que estas práticas fortaleçam a efetivação da Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Acreditamos que, por meio destas atividades e reflexões permanentes, poderemos desenvolver ações concretas no intuito de elaborar políticas públicas que fortaleçam o entendimento desta lei, contribuindo para a inclusão da promoção da igualdade racial nas diretrizes curriculares de nossa Rede.



BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete et. al. *Trabalhando a diferença na Educação Infantil*, São Paulo: Moderna, 2006.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *A mulher negra na MPB: um abalo na identidade racial*. Minas Gerais: CLACSO, 1992.
- ANDREWS, George. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1998)*. Bauru: EDUSC, 1998.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. EDUCAÇÃO – AFRICANIDADES – BRASIL – In: *Meio ambiente, antigos estados políticos e referências territoriais da diáspora*. Brasília, CEAD/ UNB, 2006.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, São Paulo, Senac, 2001.
- _____. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo, Senac, 2000.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- AZEVEDO, Heloisa Aquino. *Cândido Portinari: filho do Brasil, orgulho de Brodowski*. Campinas/SP: Educação & Cia, 2004.
- AZEVEDO, José Clóvis et. al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS/SME, 2000.
- BABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instituição pública*. Obras Completas. Vol X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- BARRETO, E. S. *Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 37, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981.
- BARROS, Jayme de. *Chão de vida: memórias*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1985.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuição para uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

BENTO, Maria Aparecida S. *Cidadania em preto e branco: discutindo relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares com relação a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão - seguido de A Influência do Jornalismo e Os Jogos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRANDÃO, Heliana; FROESELER, Maria das Graças V. G. *O Livro dos jogos e das brincadeiras: para todas as idades*. Belo Horizonte: Leitura, 1997.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. *Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação do Ensino Fundamental e Médio*. 2003.

_____. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/CNE/CP, 003, 2004.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: *Conhecimento de Mundo*. Vol.3, Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília MEC/SEF, 1997.

BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 2001.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo. Attar Editorial. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. (Org.). *Racismo e anti-racismo: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CEDI. Educação de Jovens e Adultos. *Subsídios para Elaboração de Políticas Municipais*. Fórum de políticas municipais para Educação de Jovens e Adultos. Série Documentos, São Paulo, 1990.

- COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 3. ed. São Paulo: Fund. Edit. UNESP, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, Henrique Jr. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. In: *Revista Pátio*. p.21-24, Ano II, nº. 06, 1998.
- CUNHA, Perses M. C. Da Senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Coord.). *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Niterói/RJ: Contexto, 1999.
- CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Trabalho infantil: a negação do ser criança e adolescente no Brasil*. Florianópolis: OAB/SC, 2007.
- D´ADESKY, Jacques. A ideologia da democracia racial limiar do anti-racismo universalista. In: SALGUEIRO, Maria A.A. *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- DAVIS, Darien J. *Afro-brasileiros hoje*. São Paulo: Summus, 2000.
- ELENALTO, Teixeira Celso. *O local e o global: limites da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *Avaliação: uma prática em busca de sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FABRIS, Ana Teresa (Org.) *Fotografia: usos e funções no século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*, artigo, cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.
- FERRARA, Maria A. *Como brincam as crianças mineiras*. Belo Horizonte, CRPE/MG, 1962.
- FERREIRA, Jorge (Org.). *O período republicano: o tempo da ditadura, regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FERREIRA, Ricardo A. *A representação do negro em jornais no centenário da abolição da escravatura no Brasil*. Dissertação de mestrado, ECA/USP. São Paulo, 1993.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Educação popular*. Lins-SP: Todos Irmãos, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). *Pesquisa sobre discriminação e preconceito no ambiente escolar*. 2009. Capturado em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P.; GAUDÊNCIO, F (Orgs.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. *Educação e diversidade cultural*: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: v. 3/4, n. 1, jan./dez., 1999.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. *O Jogo das diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *O recente anti-racismo brasileiro*: o que dizem os jornais diários. Revista USP, São Paulo, n. 28, dez/fev. 1995/1996.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*: uma perspectiva construtivista. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. *Psique e Negritude e Quilombo hoje*. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 1999.

JESUS, Elisângela Maria de. *Escola para a construção da identidade da criança negra*. São Paulo: Cortez, 1988.

JUAN, David Nasio. *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

JUNQUEIRA, Mary. A. Guerra civil. In: *Estados Unidos: a consolidação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.

KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. J. Rodrigues de Meringe. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d].

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis*: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

LIMA, Heloísa Pires. *Histórias da preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LIMA, Lana; VENANCIO, Renato P. *Os órfãos da lei*: abandono de crianças negras no Rio de Janeiro após 1871. Rio de Janeiro, Estudos Afro-asiáticos n. 15, 1988. MEC/SECAD.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In. *Cadernos Pedagógicos PENESB*, n. 4, Niterói, Editora da UFF, 2004, p.65-77.

LIMA, Solange M. C. de. *O negro na televisão de São Paulo*: um estudo de relações raciais. São Paulo: FFLCH/USP, 1982.

LOPES, N. *Eu, negro*. *Le Monde Diplomatique Brasil.*, ano 1, n. 10, 2008.

- MACLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. *Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARCILIO, Maria Luiza. A Roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATTOSO, Kátia M. de Queiroz. *Ser escravo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MENEZES, Waléria. *O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola: trabalhos para discussão*. Brasília: MEC, Fundação Joaquim Nabuco, 2002.
- MEZAN, Renato. *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Imago, Rio de Janeiro, 1995. (Série Psicologia Psicanalítica).
- MIGUEZ, Fátima. *Em boca fechada não entra mosca*. São Paulo: DCL, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *Ênfase e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOUILLARUD, Maurice. *A informação ou a parte da sobra*. In: PORTO, Sérgio D. (Org.). *O jornal da forma ao sentido*. 2. ed. Brasília: UNB, 2002.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- _____. *Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro*. Palestra proferida na IV Semana de Educação, São Paulo, 2005.
- _____. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. *Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. Revista Espaço Acadêmico. ano 2. n. 22, mar. 2003.
- _____. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e o seu impacto na aprendizagem do alunado negro. In: *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS/SME, 2000.

NOGUEIRA, João Carlos. A construção dos conceitos de raça, racismo e a discriminação racial nas relações sociais. In: *Núcleo de Estudos Negros*. Série pensamento Negro e Educação, caderno 08, 2002.

_____. (Org.). História do Trabalho e dos trabalhadores negros no Brasil. In: LIMA, Márcia. *Desigualdades raciais e trabalho no Brasil*. São Paulo: CUT, 2001.

NOGUEIRA, Izildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. Tese de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. USP, 1998.

NOVAES, Adauto. *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

OLIVEIRA, Dennis. *Globalização e racismo no Brasil: estratégias políticas de combate ao racismo na sociedade capitalista*. São Paulo: Legítima Defesa, 2000.

OLIVEIRA, Eliana de. *Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate*. São Paulo: REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO, n. 7, dez. 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de (Coord.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, R. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 1994.

ORTIZ, Renato. *A Morte branca do feiticeiro negro: umbanda: Integração de uma religião numa Sociedade de Classes*. Petrópolis: Vozes, 1978.

PEREIRA, João Baptista Borges. *A criança negra: identidade étnica e socialização*. Cadernos de Pesquisa, n. 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1987.

_____. *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio em São Paulo*. São Paulo: Pioneira/EDUSP 1967.

PETRY, André. Obama: a resposta. *Revista Veja*, São Paulo Ed. 2086, dez. 2008.

PEZZOLO, Dinah Bueno. *Tecidos: histórias, tramas, tipos e usos*. São Paulo: SENAC, 2007.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Trad. Reginaldo Di Piero. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Revistas Educação 1, 2, 3*. PMSP/SME. São Paulo, 2001-2002.

_____. *Gibi*: Toinzinho apresenta: “Zumbi e o Dia da Consciência Negra”. PMSP/SME. São Paulo, nov. 2001.

_____. Cadernos de formação: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. PMSP/SME. São Paulo, 1989-1992.

_____. Cadernos de formação: *educar adultos por quê?* PMSP/SME. São Paulo, 1989-1992.

_____. Cadernos de formação: *grupos de formação*. PMSP/SME. São Paulo, 1989-1992.

_____. Cadernos de formação: *Reorientação curricular do ensino noturno*. PMSP/SME. São Paulo, 1989-1992.

PONTUAL, Pedro. *Metodologia, métodos e técnicas na educação popular*: algumas reflexões e preocupações sobre nossos programas de formação. Texto apresentado para educadores do Programa Jovens. Escolhas do Instituto Credicard – PJE-IC, SP, mar. 2005.

PRAXEDES, Rosângela Rosa. *Classe média no Brasil*: negros em ascensão social. Revista Espaço Acadêmico, ano 2, n. 20, São Paulo, jan. 2003.

PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

REVISTA PROJETOS ESCOLARES. *Especial África*, ano 03, n. 14, Editora OnLine, [s. d.].

RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social*: o alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROCHA, Lauro Cornélio da. *A questão étnico-racial e a formação permanente de educadores*. São Carlos, 2000. [texto não publicado].

_____. *A exclusão do negro - 1850-1888*: uma interpretação histórica das leis abolicionistas. Dissertação de Mestrado, USP, 1999.

RODRIGUES, Rodolfo. *O racismo está na moda* in: Revelação – Jornal-laboratório do curso de Comunicação Social. Universidade de Uberaba, abr. 2003.

ROMÃO, Jeruse Maria. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALHEIRO, E (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra*. Brasília: CEAP, 2001.

_____. *Educação democrática como política de reversão da educação racista*. Seminário Racismo, Xenofobia e Intolerância. Salvador, 2000.

_____. *História da educação dos afro-brasileiros*. Curitiba. APP, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar no estado de São Paulo. In: *Cadernos de pesquisa*, n. 63, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1987.

_____. *Segregação espacial na escola paulista*. Revista de Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 19, 1990.

SANTOS, Isabel Aparecida. *A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos*. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SCHWARCZ, Lília M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, Lília M; QUEIROZ, Renato da S. (Orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

_____. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadão em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS (SMEG). Prefeitura do Município de Guarulhos. *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*, 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouveia. *Educação Popular: princípios e metodologia*. São Paulo: SME/SP, 2001.

_____. *A Formação na práxis da educação popular*. Revista do seminário Nacional de educação, Caxias do Sul, abr. 2000.

SILVA, Francisco C. T. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Orgs.). *O período republicano: o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Graziella M. D. *Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul*. Tempo social. São Paulo, vol. 18 n. 2, 2006. Capturado em: http://scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702006000200007&script=sci_arttext.

SILVA, Jorge da. *Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder*. VOGEL, Arno (Org.). *Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

_____. *Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder*. Working Paper, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Silvério Valter Roberto (Orgs). *Educação e ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SILVERIO, Valter Roberto. *Ações afirmativas: negros em ação afirmando seus direitos e construindo a democracia*. São Paulo: Casa Civil, 2003.

SKDIMORE, Thomas. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007.

VALIS, J. S. *Escritores da liberdade: breves considerações*. Recanto das Letras. 06. set. 2007. Capturado em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdefilmes/641978>>.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo*. São Paulo: Corrupio, 1993.

VICENTINO, Cláudio. *Apostila ANGLO: Ensino Médio*. São Paulo: Anglo, 2002. (História: Livro texto).

Sites importantes

A COR DA CULTURA. <http://www.acordacultura.org.br>.

CASA DE CULTURA DA MULHER NEGRA. <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br>.

CONSELHO ESTADUAL DA PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NEGRA EM SÃO PAULO. <http://www.comunidadenegra.sp.gov.br>.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. <http://www.geledes.org.br>.

Consciência Negra

17 a 21 de novembro de 2008

Centro Municipal de Educação
Av. Monteiro Lobato, 734





Expediente

PREFEITO

Sebastião Almeida

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Prof. Moacir de Souza

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO

Prof. Fernando Ferro Brandão

DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS

Sandra Soria

DIVISÃO TÉCNICA DE POLÍTICAS PARA DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Marli dos Santos Siqueira

SEÇÃO TÉCNICA DE AÇÕES EDUCATIVAS PARA IGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO

Cláudia Simone Ferreira Lucena

CONSULTORIA

Bel Santos Mayer

GRUPO DE TRABALHO DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Alessandra Aparecida de Sousa, Claudia Simone Ferreira Lucena, Divaneide Alves da Silva, Isabel Aparecida dos Santos Mayer, Luana Domingos da Cruz, Lucília Ribeiro de Souza, Maria Arlete Bastos Pereira, Nereide Vibiano, Patrícia Angélica Ferreira, Raquel da Silva Basto e Roseclei Neves da Silva

Participaram do Grupo de Trabalho até o ano de 2009 Francisca Bueno dos Santos e Ted O Rey.

COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS DE EDIÇÃO E PREPARAÇÃO DOS TEXTOS

Tiago Rufino-Fernandes

EDITORES PEDAGÓGICOS

Cláudia Simone Ferreira Lucena

Nereide Vibiano

Raquel da Silva Basto

REVISÃO

Hélio de Sousa Reis

Maria Aparecida Contin

Tiago Rufino-Fernandes

AGRADECIMENTOS AOS EDUCADORES CONCLUINTES DO CURSO METODOLOGIAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO

Adelaide Freitas de Azevedo Andrade; Adriana de Lima Moura; America Zanela Rodrigues Magalhaes; Andrea Batista do Nascimento; Carmem Silvia Acosta; Cibele Cristina Pereira Leal; Cintia Fernandes Quintas; Conceição Aparecida Pinheiro Robles; Cristiane Maria Grotta Pellizzon; Daniela Celis Figueiredo Fernandes; Dione Cynthia Ribeiro; Dsiany Santos da Costa; Dylene Akiyama Saporito Fabiano; Edvania Marciano Carlos; Eliana Ferreira Andrade; Eliane Gomes da Silva Alencar; Elisabeth Aparecida Frutuoso; Elza Maria de Oliveira; Erika dos Santos Silva; Eunice Brito Moreira; Eunilson Alves de Oliveira; Everton Roberto C. Ribeiro; Fabiana do Nascimento Silva; Fabiana Vieira da Silva; Fátima Isabel Ferreira da Costa Belcorso; Fernanda Pereira de Campos Lanzillo; Francisca Leni Oliveira Melo da Costa; Francismeire Portela Moraes; Isabel Cristina do Amaral; Josana Sapucahy de Almeida; Jucinete Rodrigues da Silva Theodorovitz; Karina Ramos Martins; Katia Regina Farina; Lucia Mieko Matsui; Luciana Costa Gomes de Oliveira; Luciene Ferreira da Silva; Lucimar de Cassia Araujo; Luiza Maria Pauletto; Luiza Maria Pauletto; Manuel da Costa Fernandes; Marcelo Jose Balbino; Márcia Aparecida da Cruz; Marcia Geronazzo Rodrigues de Melo; Maria Alessandra Antônio Dias; Maria de Fátima Marques de Freitas Silva; Maria de Lourdes Paradinha Sampaio; Maria de Lourdes Pinheiro dos Santos; Maria Helenice Correa Luz; Maria Jose Cerconi da Silva; Maria Jose de Oliveira Figueiredo; Maria Regina Veiga; Marli de Arruda Campos; Martha Maria Macedo; Monica Borges de Oliveira; Monica Matsumoto Sadakane; Natalina Rodrigues Moreira Yokomizo; Norma Lucia Ataide Aguiar Monteiro; Patrícia Angélica Ferreira; Raimunda de Souza Gonçalves; Regiane Venturi Silva; Renata Pereira da Silva; Renilde de Moraes; Rita de Cassia Xavier; Rita Lacerda Daniel Sugigan; Roberta Diniz Fagundes; Roberta Marques Da Luz; Ronaldo Monteiro da Silva; Rosana Pereira da Silva; Sandra Regina dos Santos; Sinai de Almeida Ribeiro; Solange Gonçalves Silva; Terezinha Fonseca de Resende Camerini; Thais de Souza Santana; Thaíse Borges da Costa Silva; Valeria Alves dos Santos; Vera Lucia de Oliveira Feitoza; Vilma Ricardo Dias; Vitor Gadelha Gomes de Sá; Viviane Rezende Duarte; Zileide Pereira de Sena.

SE/ DIVISÃO TÉCNICA DE PUBLICAÇÕES EDUCACIONAIS

José Augusto Lisboa

Claudia Elaine Silva

Maria de Lourdes Dias da Silva

Rilvanda Pereira da Silva

Maurício Burim

Fellipe Domingos Mazzola Miserani Belardino

Eduardo Calabria Martins

GUARULHOS
450 ANOS
1548 - 2018
CONSTRUINDO O FUTURO!

